



دومین همایش ملی آسیب های اجتماعی



دارای امتیاز باز آموزی از سازمان نظام روانشناسی و مشاوره جمهوری اسلامی
دارای مجوز از پایگاه استنادی علوم جهان اسلام - سیویلیکا
چاپ مقالات برگزیده در مجلات علمی - پژوهشی



محورها

- مفاهیم و مبانی نظری در حوزه آسیب های اجتماعی
- مدل های تبیین آسیب های اجتماعی
- شیوع شناسی انواع آسیب های اجتماعی
- نقش و کارکردهای مشاوره و روانشناسی در آسیب های اجتماعی
- مطالعات تطبیقی در حوزه پیشگیری از آسیب های اجتماعی
- پیشگیری انتظامی از آسیب های اجتماعی
- توانبخشی نقش مدرسه و خانواده در پیشگیری از آسیب های اجتماعی
- آسیب های نوپدید (ماهواره و شبکه های مجازی)
- مداخله و پیشگیری در طلاق - اعتیاد - خودکشی - ایدز - جرم - سرقت
- روابط فرا زناشویی و سایر آسیب های اجتماعی
- نقش ورزش در سلامت و پیشگیری از آسیب های اجتماعی
- اثرات فقر و بیکاری
- (محور ویژه) آسیب های اجتماعی در استان اردبیل
- پیشگیری قضایی از آسیب های اجتماعی

زمان بندی و مهلت ارسال آثار:

زمان برگزاری همایش ۲۲ آبان ماه ۹۸

آخرین مهلت ارسال مقالات ۱۰ آبان ماه ۹۸

نتایج داوری مقالات یک هفته پس از ارسال

آدرس سایت: - محور آزاد

<http://www.asibuma.ir>

شماره های تماس:

۰۹۱۴۲۶۰۷۰۷۸

۰۹۳۳۴۷۵۰۳۶۰



سازمان مدیریت و برنامه ریزی



CIVILICA



سازمان نظام روانشناسی و مشاوره



ISC



سازمان اسناد و کتابخانه ملی

دومین همایش ملی آسیب های اجتماعی

کتابچه مقالات

محوریت : توانبخشی و نقش مدرسه و خانواده در

پیشگیری از آسیب های اجتماعی

رئیس همایش

دکتر محمد نریمانی

دبیر علمی همایش

دکتر حسین قمری کیوی

دبیر اجرایی همایش

دکتر علی رضایی شریف

ویراستاران کتابچه

مرتضی جاوید پور (دانشجوی مقطع دکتری مدیریت آموزشی)

مرتضی صدیقی (دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی)

فهرست

۵.....	نقش خانواده و مدرسه در عدم بروز آسیب های اجتماعی مطالعه موردی: مدارس مشکین شهر
۱۰.....	بررسی عوامل مؤثر در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس متوسطه شهر پارس آباد
۱۷.....	جهانی شدن و چالش های پیش رو در نظام تعلیم و تربیت ایران
۲۵.....	بررسی رابطه ابعاد مثلث عشق و طرحواره های ناسازگار اولیه با انتظار از ازدواج در دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی
۳۹.....	بررسی و شناسایی روش های افزایش امید به آینده در دانش آموزان (مطالعه موردی پایه ششم ابتدایی)
۵۴.....	رابطه ی شفقت به خود، تاب آوری و رفتارهای پرخطر در نوجوانان
۶۹.....	اثر بخشی آموزش مهارت محور بر ویژگی های شخصیتی نوجوانان در معرض آسیب های روانی و اجتماعی
۸۳.....	مدل تبیینی افزایش مهارت ارتباطی و عوامل اقتصادی و نقش میانجی تعارضات خانوادگی به منظور پیشگیری از آسیب های روانی و اجتماعی
۹۸.....	بررسی رابطه ابعاد کمال گرایی و مقابله تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان
۱۲۰.....	تبیین جامعه شناختی عوامل مؤثر بر اعتیاد دختران دبیرستانی (پژوهشی در دبیرستان های شهرک اندیشه تهران در سال ۱۳۹۸)
۱۳۶.....	میزان توهین والدین به دختران نوجوان و رابطه آن با رضایت از زندگی آنان
۱۴۶.....	بررسی تأثیرپذیری دل زدگی زناشویی از پروتکل آموزشی سطح تمایز یافتگی، ویژگی های شخصیتی و سبک های دل بستگی زوجین
۱۵۷.....	مقایسه اثربخشی شفقت درمانی با روش شناختی رفتاری (سی بی تی) در عزت نفس دانش آموزان فرزند طلاق
۱۶۵.....	بررسی رابطه بین سبک زندگی سالم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اردبیل
۱۷۱.....	نقش نظام آموزشی در پیشگیری از آسیب های اجتماعی
۱۸۲.....	رابطه ی هوش هیجانی با اضطراب تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری
۱۹۰.....	رابطه کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه نظری سنگر
۲۰۴.....	تأثیر آموزش به روش پرسشگری بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان پسر
۲۲۱.....	بررسی نقش خانواده در پیشگیری از آسیب های اجتماعی
۲۳۸.....	(بررسی نقش نهاد آموزش و پرورش و معلم در پیشگیری و کنترل آسیب های اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان)
۲۵۷.....	ضرورت نقش خانواده و والدین در پیشگیری از آسیب های اجتماعی و ارائه راهکارها
۲۶۵.....	تبیین راههای غلبه بر ناامیدی در نوجوانان
۲۷۹.....	معنویت و ورزش دو راهکار مهم در سلامت روان
۲۹۱.....	اثر بخشی آموزش باورهای غیرمنطقی بر میزان گرایش به اعتیاد دانش آموزان
۳۰۸.....	بررسی رابطه آموزش همگانی آسیب های اجتماعی با کاهش ناهنجاری های اجتماعی دانش آموزان متوسطه ناحیه ۳ تبریز از دیدگاه مدیران
۳۵۱.....	بررسی و تحلیل دلایل روانشناختی افزایش خودکشی افراد نوجوان از دیدگاه روانشناسان و جامعه شناسان
۳۶۰.....	مقایسه کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) در کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی و کودکان عادی
۳۷۰.....	پیش بینی آمادگی به اعتیاد دانش آموزان بر اساس ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار
۳۷۷.....	رابطه ی حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر با گرایش به مصرف مواد دانش آموزان
۳۸۳.....	نقش خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی در پیش بینی گرایش به مصرف مواد دانش آموزان
۳۹۰.....	اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص
۴۰۳.....	بررسی رابطه بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان
۴۲۱.....	اثربخشی آموزش خوددلسوزی بر بهبود مهارتهای زندگی دانش آموزان تک سرپرست (مورد مطالعه: دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوره اول شهر اردبیل)

- ۴۲۹..... بررسی نقش هوش معنوی و سبک زندگی در نگرش به اعتیاد دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول
- ۴۳۷..... بررسی اثربخشی گروه درمانی شناختی رفتاری بر خودکارآمدی افراد وابسته به مواد
- ۴۴۹..... آسیب شناسی اجتماعی و پیشگیری بر مواد مخدر
- ۴۶۷..... اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر تحمل ابهام در میان دانش آموزان دختر با گرایش به رفتارهای پرخطر دوره دوم دبیرستان
- اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در میان دانش آموزان دختر با گرایش به رفتارهای پرخطر پایه
- ۴۸۲..... دوم دبیرستان شهر تبریز
- ۵۲۰..... تأثیر آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش رفتارهای پرخطرانه و اعتیادپذیری دانش آموزان دختر دبیرستانی
- ۵۳۴..... مقایسه مسئولیت پذیری و هنجارپذیری اجتماعی در دانش آموزان دارای والدین معتاد و غیرمعتاد
- ۵۴۱..... اثربخشی آموزش هوش معنوی بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان مقطع متوسطه
- ۵۴۸..... واکاوی مبانی نظری نابسامانی اجتماعی با رویکرد جامعه شناسی امنیت

نقش خانواده و مدرسه در عدم بروز آسیب های اجتماعی مطالعه موردی: مدارس

مشگین شهر

ربابه ایران نژاد میزان

لیسانس علوم اجتماعی، دبیرستان دخترانه شاهد، آموزش و پرورش شهرستان مشگین شهر

Email: JNEDAEI5@GMAIL.COM

چکیده

خانه و مدرسه دو ضلع اصلی فرآیند آموزش و یادگیری را تشکیل می دهند. همکاری این دو نهاد در تعلیم و تربیت نسل آینده لازم و ضروری است. مطالعه آسیب های اجتماعی اعم از ناپهنجاری ها و انحرافات اجتماعی یکی از مهمترین موضوعات مورد بحث جامعه شناسی است.

رشد کلانشهرها همواره با مشکلات بسیاری از جمله نابرابری های فضایی، حاشیه نشینی و فراوانی آسیب های اجتماعی همراه بوده است. یکی از راهبردهایی که در زمینه کاهش آسیب های اجتماعی و ارتقاء امنیت در مناطق کم توسعه یافته شهری، کمتر مورد توجه قرار گرفته لزوم تقویت دستگاههای نظارتی و تربیتی و آموزش های شهروندی به ویژه استفاده از پتانسیل مدرسه و نقش فراگیر آن است. این مقاله قصد دارد نقش خانواده و مدرسه در کاهش آسیب های اجتماعی را در مدارس مشگین شهر بررسی و موانع و راهکارهای عمده در این مسیر را نشان دهد.

کلمات کلیدی: خانواده، مدرسه، آسیب اجتماعی

مقدمه

خانواده بنیاد اجتماع، سلول سازنده زندگی انسان، خشت بنای جامعه و کانون اصلی حفظ سنت ها، هنجارها و ارزش های اجتماعی است و شالوده استوار پیوندهای اجتماعی و روابط خویشاوندی و کانونی برای بروز و ظهور عواطف انسانی و رشد اجتماعی است. خانواده واحدی است که بر اساس ازدواج پدید می آید و از آغاز پیدایش خود، همچون حریمی امن، زندگی انسان را در بر می گیرد و موج تازه ای را در درون شبکه خویشاوندی ایجاد می کند که شمار زیادی از خویشاوندان را نیز به هم پیوند می دهد. انسان در خانواده فرایند جامعه پذیری که شامل مجموع های از بایدها و نبایدها است؛ همچنین نقش هایی را در روابطش با دیگران یاد می گیرد. آنچه در خانواده از اهمیت برخوردار است، توجه به ارزشها؛ به ویژه ارزشهای خانوادگی و اجتماعی است. ارزشهای اجتماعی از اساسی ترین عناصر نظام اجتماعی هستند که از طریق آنها می توان جامعه را کنترل کرد و به سوی زوال یا تعالی سوق داد؛ بنابراین، خانواده ها باید عواملی را که موجب پیدایش، شکل گیری و تقویت ارزشها و ارتباطات خانواده و جامعه می شوند، بشناسد. (کفاشی، ۱۳۸۹).

آسیب های اجتماعی یکی از مباحث مهم در روانشناسی اجتماعی هستند. از آنجایی که خاستگاه این آسیب ها جامعه است، بسیاری از خصوصیات و صفات جامعه را هم در بردارند. از مهمترین این ویژگی ها پویایی آنهاست؛ به این معنی که آسیب های اجتماعی نیز همانند خود جامعه پویا بوده و به صورت درون زاد و برونزاد تغییر پیدا می کنند.

آسیب های فردی و اجتماعی به صورت انحراف، خطا، بی نظمی، اختلال و ... موضوعی است که افراد و جوامع در همه زمان ها با آن درگیر بوده اند. این آسیب ها به عنوان یک بیماری اجتماعی همواره مورد توجه اهل علم بوده است؛ به طوری که جامعه شناسان نیز به آن پرداخته اند (آقا حسینی و ربانی، ۱۳۸۵).

هرگاه در یک نظام اجتماعی، رفتاری به طور مشخص، با هنجارهای اجتماعی تعارض پیدا کند، که موجب کاهش یا از دست دادن کارایی و عملکرد مثبت فرد، خانواده یا گروه های اجتماعی شود، این پدیده آسیب اجتماعی شناخته می شود. (قاسمی گل افشانی، ۱۳۸۹).

امروزه در وزارت آموزش و پرورش «دفتر مراقبت در برابر آسیب های اجتماعی» تاسیس شده که زیر نظر معاونت تربیت بدنی و سلامت وزارتخانه فعالیت می کند. این دفتر در نظر دارد بسته های فرهنگی- آموزشی تولید نموده و کارگاه های توانمندسازی را در دستور کار خود قرار داده است. این دفتر همچنین اقدام به تولید مجله ای با عنوان نموده است که چهار شماره در چهار فصل سال منتشر «پیشگیری نوین» نموده است. همچنین این دفتر طرح هایی برای آموزش مهارت های مراقبت از خود (دوره ابتدایی) مهارت های مقابله با رفتارهای پرخطر (دوره متوسطه اول) و طرح مدارس عاری از خطر (دوره متوسطه دوم) در دست اقدام دارد و در چشم انداز برنامه های خود ضرورت های نهضت فرهنگی پیشگیری از آسیب های اجتماعی، استقرار نظام مراقبت اجتماعی کودکان و نوجوانان کشور، استقرار نظام مددکاری خانواده (خانواده های بی سرپرست و بدسرپرست)، توسعه مداخلات مربوط به کودکان و نوجوانان در معرض خطر و شناسایی و توانمندسازی کودکان و نوجوانان در معرض خطر را در دستور کار خود قرار داده اند. (منصور کیایی، ۱۳۹۴).

به طور کلی در زمینه علل و عوامل رفتارهای پرخطر، اعتیاد و کج روی دانش آموزان در کشور ایران مطالعات و پژوهش های متعدد جامعه شناسی و روانشناسی انجام شده است اما از آنجایی که برنامه های آموزشی پیشگیرانه ای مدرسه محور هنوز در آغاز راه بوده و جایگاه عملی چندان در مدارس پیدا نکرده اند، در زمینه نقش مدرسه و یا بررسی اقدامات محدود انجام شده در مدارس ایران تحقیق صورت نگرفته و در برخی پژوهش ها فقط به فقدان آموزش های مدرسه محور اشاره شده است. (فتحی و ذاکری پور، ۱۳۹۳). مدارس به سه دلیل در زمینه آموزش های پیشگیری از مواد مخدر مناسب ترین گزینه هستند زیرا (۱) پیشگیری باید در مقطعی صورت بگیرد که باورها و نگرش های دانش آموزان هنوز تثبیت نشده است. (۲) مدارس نظام مند شیوه ای برای دسترسی به نوجوانان هستند (۳) مدارس قادرند طیف وسیعی از خط مشی ها را در زمینه پیشگیری به کار ببرند. (آکادمی بیماری های کودکان آمریکا، ۲۰۰۷).

عوامل مستعدکننده بروز آسیب های اجتماعی

ویژگی های خانوادگی (نظیر خانواده های از هم گسیخته شکاف فکری و عاطفی بین والدین و فرزندان، ضعف اخلاقی و بی بند و باری در خانواده ها)، دوستان ناباب و فشار گروه همسالان، نداشتن آگاهی نوجوانان در زمینه مهارت های زندگی برخورد ها نامناسب والدین، ویژگی های سنی و قرار داشتن در سنین بلوغ (نظیر خودمحموری، استقلال طلبی، سرکشی در مقابل بزرگ ترها، اختلال در هویت فردی، عدم آگاهی والدین از اصول تعلیم و تربیت و مهارت های زندگی، در دسترس بودن مواد مخدر، سیگار، تأثیرات منفی برنامه ها و محتوای نامناسب در رسانه های جمعی که سبب گرایش نوجوانان و جوانان به رفتارهای پرخطر و آسیب های اجتماعی می شود، برنامه ریزی های آموزشی نامناسب و غیر اصولی برای دانش آموزان در مدرسه و... از عوامل مستعد کننده ی بروز آسیب های اجتماعی می باشد. (طباطبایی و آتش نفس، ۱۳۹۰).

نقش مدرسه

اهمیت نقش مدرسه در جریان رشد روانی اجتماعی و کیفیت زندگی نوجوانان، ضرورت مطالعه عمیق، بررسی دقیق و همه جانبه مدرسه را ضروری می نماید. در تحقیقات انجام شده به خصوص در کشورهای پیشرفته، مدرسه به عنوان فاکتوری محافظتی در برابر سوء مصرف مواد و رفتارهای پر خطر در بین نوجوانان در نظر گرفته می شود. از آن جا که برخی شواهد پراکنده در کشور از وجود زمینه های خطر در بین دانش آموزان حکایت می کند.

نقش آموزش

مدارس به تنهایی، نقش مهمی در منع آسیب های اجتماعی خواهند داشت، زیرا کودکان و نوجوانان بیشتر اوقات خود را در مدرسه می گذرانند و مدارس مهم ترین تاثیر را در انتقال رفتاری نمونه و مناسب بر دانش آموزان دارند. مدارس نه تنها با ارائه ی اطلاعات صحیح در مورد رفتارهای آسیب زا، بلکه با توسعه و اجرای سیاست های منسجم و استوار می توانند در تلاش ملی برای پیشگیری از آن اقدام کنند. اگر چه در جامعه ی ما هنوز رفتارهای پرخطر و آسیب زا در میان نوجوانان و جوانان به حد بحران جدی نرسیده است، ولی بر اساس قرائن موجود اگر مراقبت همه جانبه به عمل نیاید و دانش آموزان از طریق آموزش، استحکام شخصیت پیدا نکنند، احتمال زیاد دارد در آینده این بحران جدی در کشور ما هم به وجود آید. (ملکی، ۱۳۹۱).

نتیجه گیری

پیشگیری از آسیب های اجتماعی یکی از اصول مهم در مدارس است که برای مهار پدیده های آسیب زا به کار می رود. کودک در خانواده رشد می کند و برای اولین بار با عوامل آسیب زا از طریق خانواده و رسانه ها آشنا می شود و بعد پا به عرصه اجتماع می گذارد در این راستا اگر خانواده ها توجه کافی به فرزندان خود نداشته باشند، زمینه بروز انحرافات را در فرزندان پدید می آورند. لذا آموزش درست در مدارس و دانشگاه ها و تدریس اخلاق متناسب با مبانی دینی و فرهنگی، فرزندان را به سوی زندگی سالم سوق داده و موجب می شود تا فرزندان سرخورده در اجتماع رها نشوند و در زندگی خود هدفمند باشند.

آموزش و پرورش بعد از خانواده مهم ترین تأثیر را در رشد کودک بر جای می گذارد. به عنوان تنها نهادی که می تواند پیشگیری رشد مدار را به صورت صحیح در قالب آموزش های رایج تربیتی محقق سازد، می بایست با ادغام سیاست های جامعه شناسانه و آموزه های دینی، تعالیم نوینی را برای تربیت اخلاقی، قضایی و حقوقی کودک فراهم کند. همچنان که در بندهای ۳ و ۴ اصل سوم قانون اساسی به این وظایف اشاره شده است. همچنین در آئین نامه پیشگیری از اعتیاد، درمان معتادان به مواد مخدر و حمایت از افراد در معرض خطر مصوب ۱۳۷۶ به نقش آموزش و پرورش در پیشگیری از اعتیاد اشاره شده است که به موجب آن وزارت آموزش و پرورش را موظف کرده تدابیری برای پیشگیری از اعتیاد دانش آموزان و کودکان در معرض خطر فراهم آورد.

بسیاری از جرائم و آسیب های اجتماعی ناشی از عدم آگاهی و یا کمبود اطلاعات است لذا آموزش و افزایش آگاهی های عمومی از ضرورت های اجتماعی است. همچنین آموزش باید متناسب با نیازهای آموزشی از قبیل سن، جنسیت، فرهنگ، شغل، باورهای دینی و... باشد که این امر موجب کاهش آسیب های اجتماعی خواهد شد؛ بنابراین بررسی نقش آموزش در جلوگیری از آسیب های اجتماعی مستلزم ورود در بحث پیشگیری خواهد بود. آموزش اقدامات پیشگیرانه در دو محور صورت می گیرد. آموزش همگانی از طریق افزایش آگاهی عمومی و بالا بردن رشد فکری جامعه، همکاری در برنامه های کنترل و مهار بزهکاران و ارتقای احساس مسئولیت افراد جامعه درباره وقایعی که در همسایگی آن ها رخ می دهد می تواند در پیشگیری از جرم مؤثر باشد. از سوی دیگر آموزش همگانی برای محافظت از جان و مال و دارایی های شهروندان موجب افزایش مشارکت های عمومی و پیشگیری از آسیب های اجتماعی می شود.

منابع

- ۱- آقا حسینی، حسین و رسول ربانی؛ (۱۳۸۵)، «تحلیل و بررسی آسیب های فردی و اجتماعی از دیدگاه بزرگان پارسی»، مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز، دوره بیست و پنجم، شماره ۳.
- ۲- آتش نفس، الهه طباطبایی، سید موسی، ۱۳۹۰، دو نیمه آسیب ها (بررسی عوامل مستعد کننده و باز دارنده بروز آسیب های اجتماعی در دانش آموزان)، رشد، دوره ۶.
- ۳- کفاشی، مجید؛ (۱۳۸۹)، «آثار نظم و تضاد خانواده بر خشونت علیه کودکان»، فصلنامه پژوهش اجتماعی، سال سوم، شماره ۶.
- ۴- قاسمی گل افشانی، محمدرضا، ۱۳۸۹، آسیب های اجتماعی، رشد علوم اجتماعی، شماره ۴۹-۳۲.
- ۵- منصور کیایی، نادر (۱۳۹۴)، پیشگیری از آسیب های اجتماعی در مدارس، دفتر مراقبت در برابر آسیب های اجتماعی، انتشارات مدرسه.
- ۶- ملکی، حسن، ۱۳۹۱، یادگیری زندگی سالم، انتشارات مدرسه

بررسی عوامل مؤثر در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس متوسطه شهر

پارس آباد

تقی اکبری^۱، عظیم امیدوار^۲، سلیم کاظمی^۳، مرتضی جاویدپور^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی عوامل مؤثر در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس متوسطه شهر پارس آباد بود. این پژوهش به صورت زمینه یابی- مقطعی بوده و جامعه آماری کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ شهر پارس آباد بود که به روش نمونه گیری خوشه ای، تعداد ۳۳۸ دانش آموز دختر و پسر انتخاب و پرسشنامه جذب دانش آموزان به نماز جماعت را تکمیل کردند. داده های به دست آمده از تحلیل آماری χ^2 مستقل نشان داد که پنج عامل شرکت اولیای مدارس در نماز جماعت و تشویق دانش آموزان، کیفیت فضای فیزیکی نمازخانه مدارس، کیفیت برپایی نماز جماعت توسط ائمه جماعت، محتوای برنامه های آموزشی و تبلیغی توسط ائمه جماعت و رفتار مذهبی فردی و خانوادگی در مورد نماز جماعت با سطح معناداری (۰/۰۰۱)، تأثیر مثبتی در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس دارند. همچنین نتایج این پژوهش، تفاوت معناداری بین گرایش دانش آموزان دختر و پسر نشان نداد.

واژه های کلیدی: گرایش دانش آموزان، نماز جماعت، مدارس متوسطه.

^۱استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی - دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی akbari-ta@uma.ac.ir

^۲ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی- دانشگاه محقق اردبیلی- دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

^۳ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی- دانشگاه محقق اردبیلی- دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

^۴ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی- دانشگاه محقق اردبیلی- دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

مقدمه

نماز کامل ترین تسبیح آدمی به درگاه خدای رب العالمین است و فرصتی برای طراوت بخشیدن به روح و پلی مستحکم برای رسیدن به تکامل معنوی است. کهن ترین عبادت که تاریخ آن به قدمت تاریخ ادیان بر می گردد نماز است. انسان با اقامه نماز، زیباترین شکل پرستش و عبادت را به نمایش می گذارد. نماز میراث تمامی انبیاء است و در دین مبین اسلام نیز نماز به عنوان عبادت برتر، عامل مؤثر نجات انسان از غوطه ور شدن در آلودگی ها و منشأ مهم خودسازی فرد و جامعه معرفی شده است (حسینی نیشابوری، ۱۳۹۴). یکی از اصولی که قرآن کریم پس از ایمان به غیب مطرح ساخته، به پاداشتن نماز است (بقره/۳) و هنگامی که از نماز سخن به میان می آورد، می فرماید «أَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي» نماز بخوانید تا یاد مرا زنده کنید (طه/۱۴). در قرآن حدود صد بار واژه «صلاه» به کار رفته است. کلماتی که مرتبط با نماز است همچون ذکر، عبادت، تسبیح، رکوع، سجده، قنوت، ایمان، استغفار، تهجد، حدود نهصد بار تکرار شده است. در مجموع حدود یک ششم از آیات الهی با نماز ارتباط دارد چرا که محور اصلی در حرکت به سوی خدا نماز است.

آثار برپا داشتن نماز به صورت جماعت:

- ۱- آثار معنوی: بزرگترین اثر معنوی نماز جماعت، همان پاداش های الهی است که در آیات و روایات به آن تأکید شده است. به خاطر همین فضیلت و پاداش هاست که اگر تعداد نمازگزاران از ده نفر بیشتر شود، اگر تمام آسمان ها کاغذ، و دریاها مرکب و درخت ها قلم شود و فرشتگان بنویسند، پاداش یک رکعت آنرا نمی توانند بنویسند (امام خمینی، ۱۳۷۸).
- ۲- آثار اجتماعی: نماز جماعت مقدمه وحدت صفوف و نزدیکی دلها و تقویت کننده روح اخوت است. نوعی حضور و غیاب بی تشریفات و بهترین راه شناسائی افراد است. نماز جماعت، بهترین، بیشترین، پاکترین و کم خرج ترین اجتماعات دنیاست و نوعی دید و بازدید مجانی و آگاهی از مشکلات و نیازهای یکدیگر و زمینه ساز تعاون اجتماعی بین آحاد مسلمین است.
- ۳- آثار سیاسی: نماز جماعت نشان دهنده قدرت مسلمین و الفت دلها و انسجام صفوف است. تفرقه ها را می زداید، بیم در دل دشمنان می افکند، منافقان را مأیوس می سازد. نماز جماعت، نمایش حضور در صحنه و پیوند «امام» و «امت» است.
- ۴- آثار اخلاقی، تربیتی: در نماز جماعت افراد در یک صف قرار می گیرند و امتیازات موهوم صنفی، نژادی، زبانی، مالی کنار می رود و صفا و صمیمیت و نودوستی در دلها زنده می شود. نماز جماعت عامل نظم و انضباط، صف بندی و وقت شناسی است. روحیه فردگرایی و انزوا و گوشه گیری را از بین می برد و نوعی مبارزه با غرور و خودخواهی را در بردارد. پرهیزکارترین و لایق ترین اشخاص به امامت نماز بایستد و نوعی آموزش و الهام دهنده علم و تقوا و عدالت است (قرائتی، ۱۳۹۰).

آثار نماز جماعت بر روی نوجوانان و جوانان می تواند به صورت جلوگیری از انحراف و آسیب های اجتماعی، افزایش خودکنترلی، افزایش خصلت ها و ارزش های مثبت فردی، کاهش جهل و افزایش ایمان، احساس همدردی و انسانیت، افزایش صبر و استقامت و کاهش بزهکاری های اجتماعی مشاهده شود.

یکی از مسائل مهم تربیتی کودکان، پرداختن به تربیت دینی کودکان و علاقه مند کردن آنها به نماز، خصوصاً نماز جماعت است. آموزش و پرورش زیر بنای رشد و تربیت دینی کودکان و نوجوانان است و برگزار کردن نماز به جماعت آن هم در مدارس از اهمیت زیادی برخوردار می باشد؛ زیرا باعث تقویت و تعمیق ارزش های الهی در نوجوانان و جوانان می شود. بدون تردید همه جوانان و نوجوانان بالفطره استعداد پذیرش و انجام تکالیف مذهبی را دارند اما آنچه مهم است، چگونگی ارائه شیوه های جذب آنها به سوی تکالیف مذهبی است. لذا یکی از مهمترین مسائلی که فکر برنامه ریزان تربیتی و خانواده ها و دینداران را به خود جلب کرده، این است که چگونه می توان نوجوانان و جوانان و فرزندان را دیندار و نمازخوان تربیت کرد. به دلیل اهمیت و ضرورت این موضوع، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز صراحتاً به آن اشاره شده است مبنی بر توسعه فرهنگ اقامه نماز و اهتمام به برپایی نماز جماعت در مدرسه و تقویت انس با قرآن در دانش آموزان و توسعه فرهنگ و سواد قرآنی با اصلاح

برنامه ها و توانمندسازی معلمان در راستای تقویت مهارت روخوانی و روانخوانی در دوره ابتدایی، آشنایی با مفاهیم کلیدی قرآن در دوره متوسطه اول و آموزش معارف قرآنی در متوسطه دوم براساس منشور توسعه فرهنگ قرآنی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). در این برهه حساس آنچه که می تواند اثر بخش باشد، تربیت دینی و در رأس آن دعوت به نماز است.

متأسفانه برخی از نوجوانان و جوانان به دلایلی به این امر بی تفاوت و بی علاقه اند. قسمتی از این مشکل متوجه مدارس و آموزش و پرورش است به این معنا که دانش آموزان با علاقه و رغبت در نماز جماعت شرکت نمی کنند و به بهانه های مختلف از آن شانه خالی می کنند. وظیفه مسئولین آموزش و پرورش است که با توجه به اهمیت این موضوع و تأثیرات فردی و اجتماعی نماز، به آن حساس شده و قدمی اساسی در این راه بردارند و با استفاده از روشهای کارآمد و جذاب و غیرمستقیم، دانش آموزان را به اهمیت نماز آشنا سازند و به شرکت در نماز جماعت به طور آگاهانه و با تشویق و بدون زور و اجبار علاقه مند سازند. بنابراین ایجاد اصلاحات بنیادی برای تغییر در نگرش دانش آموزان نسبت به اعمال عبادی به ویژه نماز جماعت، می تواند زمینه ساز تحولات اساسی در شخصیت دانش آموزان شود و نه تنها نگرش آنها را نسبت به صورت ظاهری عبادات بهبود بخشد، بلکه در جهت گیری اصولی به سوی ارزشهای انسانی آنها را هدایت نماید.

عسگری (۱۳۷۸) طی بررسی نگرش و نحوه جذب دانش آموزان استان همدان به نماز جماعت مدارس زمان مناسب برگزاری نماز، آشنا نمودن دانش آموزان با اهمیت و فلسفه نماز و تقویت درونی دانش آموزان را مورد تأکید قرار گیرد (عسگری، ۱۳۷۸). بهرامی (۱۳۷۹) با بررسی راهکارهای ایجاد گرایش به نماز در بین دانش آموزان مدارس راهنمایی استان لرستان نشان داد که گرایش دانش آموزان دختر به نماز نسبت به پسران قویتر است. همچنین وجود نمازخانه و امکانات، تشویق دانش آموزان و اهمیت پدر و مادر به نماز را در گرایش دانش آموزان به نماز بسیار مؤثر دانسته است (بهرامی، ۱۳۷۹). پاکدل (۱۳۸۷) در پژوهشی دریافت که تأثیر کتب دینی، نمازخوان بودن پدر و مادر، شرکت مدیران، معلمان و مربیان پرورشی در نماز جماعت مدرسه، تشویق دانش آموزان، امکانات مدرسه و شرکت دادن دانش آموزان در اردوهای سیاحتی- زیارتی در جذب دانش آموزان به نماز به میزان خیلی زیادی مؤثر بوده است (پاکدل، ۱۳۸۷). نتایج تحقیقات بگلو (۱۳۸۸) نیز بیانگر این است که دانش آموزان حضور کارکنان مدرسه در نماز جماعت، روحانی بودن امام جماعت، وجود مکان و محل مناسب و تمیز برای نماز خواندن، تنظیم ساعت آموزشی با توجه به اوقات شرعی و نیز آموزش عملی نماز را از روشهای خوب برای ترغیب دانش آموزان به نماز جماعت می داند (بگلو، ۱۳۸۸).

رومانوسکی^۵ (۲۰۰۲)، اجرای عبادت روزانه در مدارس را نیازی ضروری دانسته و در این زمینه درک نظرات کلیسا، دولت و فهم فرهنگی حایز اهمیت است (به نقل از نصر و همکاران، ۱۳۸۷). لی^۶ (۲۰۰۲)، اظهار داشته گروهی که به صورت تیمی عبادت می کنند، بهتر در کنار یکدیگر باقی می مانند یعنی مسائل معنوی پیوند عمیق تر میان افراد ایجاد می کند؛ به گونه ای که در تسهیل سایر فعالیتهای و موفقیتهای بعدی تأثیرگذار است (به نقل از نصر و همکاران، ۱۳۸۷). در همین راستا پارتیج^۷ (۱۹۹۵) تأکید کرده که برای انجام عبادتهای گروهی در مدارس لازم است خانواده ها و سازمانهای خصوصی و عمومی در اجرای این مسؤولیت مشارکت داشته باشند و این مسئله تحمیلی نباشد (به نقل از نصر و همکاران، ۱۳۸۷). با توجه به اهمیت نماز جماعت به خصوص در مدارس متوسطه، این پژوهش در صدد است تا عوامل مؤثر در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس را مشخص نماید و آیا گرایش دانش آموزان دختر و پسر به نماز جماعت در مدارس، متفاوت است؟

^۵ Romanowski

^۶ Lee

^۷ Partige

مواد و روش ها

روش تحقیق: با توجه به هدف پژوهش حاضر که بررسی عوامل مؤثر در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس می باشد، روش این پژوهش، زمینه یابی- مقطعی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری مورد پژوهش، کلیه دانش آموزان متوسطه دوره دوم آموزش و پرورش شهر پارس آباد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. روش نمونه گیری به صورت خوشه ای. در مجموع تعداد ۳۳۸ نفر دانش آموز دختر و پسر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار جمع آوری داده ها: پرسشنامه جذب دانش آموزان به نماز جماعت بود که توسط زاهد بابلان و رجبی (۱۳۹۱) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۲۵ سوال پنج گزینه ای و پنج عامل «فضای فیزیکی، ایمان و رفتار مذهبی فردی - خانوادگی، کیفیت برپایی نماز جماعت، کیفیت برنامه های آموزشی و تبلیغی محیط اجتماعی، تشویق (شرکت اولیای مدرسه در نماز جماعت) بود. بررسی مجدد روایی این پرسشنامه نشان داد که هر پنج عامل استخراج شده دارای ضرایب همبستگی بالا و معنادار با یکدیگر و با نمره کل پرسشنامه است (۰/۰۰۱). بررسی پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ نشان داد که عوامل به ترتیب دارای ضریب آلفای ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۸۹، ۰/۸۲ و ۰/۸۲ است. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه نیز ۰/۹۴ به دست آمد (زاهد بابلان؛ رجبی، ۱۳۹۱).

روش تجزیه و تحلیل داده ها: برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. با توجه به نوع پژوهش و فرضیه های تحقیق از نرم افزار آماری **spss ۱۶** و آماره **t** مستقل استفاده شده است.

نتایج

با توجه به جدول ۱، از تعداد کل ۳۳۸ شرکت کننده در پژوهش، ۴۹/۱ درصد پسر و ۵۰/۹ درصد، دختر می باشد. همچنین ۱۵/۱ درصد رشته علوم انسانی، ۳۶/۷ درصد علوم تجربی، ۲۲/۸ درصد ریاضی فیزیک و ۲۵/۴ درصد فنی می باشند.

جدول ۱: فراوانی و درصد فراوانی شرکت کنندگان بر اساس جنس

متغیر	فراوانی	درصد فراوانی
پسر	۱۶۶	۴۹/۱
دختر	۱۷۲	۵۰/۹
کل	۳۳۸	۱۰۰

جدول ۲: فراوانی و درصد فراوانی شرکت کنندگان بر اساس رشته تحصیلی

متغیر	فراوانی	درصد فراوانی
علوم انسانی	۵۱	۱۵/۱
علوم تجربی	۱۲۴	۳۶/۷
ریاضی فیزیک	۷۷	۲۲/۸
فنی	۸۶	۲۵/۴
کل	۳۳۸	۱۰۰

جدول ۳، نشان می دهد با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۰) در کلیه متغیرهای مورد پژوهش شامل شرکت اولیای مدرسه در نماز جماعت و تشویق دانش آموزان، کیفیت فضای فیزیکی نمازخانه ی مدرسه، کیفیت برپایی نماز جماعت توسط امام جماعت، محتوای برنامه های آموزشی و تبلیغی توسط امام جماعت و رفتار فردی و خانوادگی در مورد نماز جماعت، همه این عوامل تأثیر مثبتی بر گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس دارند ($p < 0.05$).

جدول ۳: نتایج آزمون معناداری تی تست برای بررسی اثر متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	آماره t	df	سطح
معناداری					تفاوت میانگین
شرکت اولیای مدرسه و تشویق	۱۳/۹۵	۳/۲۰	۱۱/۱۶۲	۳۳۷	۰/۰۰۰
فضای فیزیکی نمازخانه	۶/۵۶	۱/۹۴	۵/۲۹۳	۳۳۷	۰/۰۰۰
کیفیت برپایی نماز توسط امام جماعت	۱۰/۲۴	۳/۰۰	۷/۶۱۶	۳۳۷	۰/۰۰۰
محتوای برنامه های آموزشی و تبلیغی	۲۰/۹۶	۴/۸۷	۱۱/۱۵۴	۳۳۷	۰/۰۰۰
رفتار مذهبی فردی و خانوادگی	۱۹/۷۷	۴/۴۷	۱۹/۵۷۶	۳۳۷	۰/۰۰۰
کل متغیرها	۷۱/۴۷	۱۳/۶۸	۱۵/۴۱۹	۳۳۷	۰/۰۰۰

با توجه به جدول ۴، مقایسه میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به ترتیب در بین دو گروه پسران (۷۲/۷۱) (۱۴/۴۷) و دختران (۷۰/۲۷) (۱۲/۷۹) می باشد.

جدول ۴: میانگین و انحراف استاندارد کل متغیرها بر اساس جنسیت

جنس	M	SD
پسر	۷۲/۷۱	۱۴/۴۷
دختر	۷۰/۲۷	۱۲/۷۹

جدول ۵، نشانگر آن است که بین میانگین نمرات در بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد، بنابراین تفاوتی در گرایش دانش آموزان دختر و پسر به نماز جماعت در مدرسه دیده نمی شود (۰/۰۵).

جدول ۵: نتایج آزمون لوین و t تست برای مقایسه میانگین نمرات بر اساس جنسیت

متغیر	F	P	آماره t	df	آزمون t
معناداری					تفاوت میانگین
برابری واریانسها	۲/۰۶	۰/۱۵۲	۱/۶۳۸	۳۳۶	۰/۱۰۲
نابرابری واریانسها	۲/۰۶	۰/۱۵۲	۱/۶۳۴	۳۲۷/۸۱	۰/۱۰۳

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی عوامل مؤثر در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس دوره دوم متوسطه در شهر پارس آباد انجام شد. براساس نتایج به دست آمده، در مورد فرضیه های تحقیق مبنی بر متغیرهای شرکت اولیای مدارس در نماز جماعت و تشویق دانش آموزان، کیفیت فضای فیزیکی نمازخانه، کیفیت برپایی نماز جماعت توسط ائمه جماعت، محتوای برنامه های آموزشی و تبلیغی توسط ائمه جماعت و رفتار مذهبی فردی و خانوادگی، تأثیر مثبتی در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس دارند، همانطوری که انتظار می رفت این فرضیه ها با سطح معناداری (۰/۰۰۰) مورد قبول بوده و نشان می دهد که کلیه متغیرها در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت در مدارس تأثیر مثبت دارند. فراتحلیلی که توسط نصر و همکاران (۱۳۸۷) درباره عوامل مؤثر بر جذب دانش آموزان در نماز جماعت انجام شد، ۱۵ مطالعه بررسی و عوامل مؤثر را در ۷ مقوله دسته بندی کرده که عبارتند از عوامل فردی، خانوادگی، انسانی درون مدرسه ای، فیزیکی درون مدرسه ای، سایر عوامل مدرسه ای، همسالان و محیط. نتایج این فراتحلیل با نتایج حاضر، همسو می باشد (نصر و همکاران، ۱۳۸۷). پژوهش رجبی و زاهد بابلان (۱۳۹۱) درباره متغیرهای جذب دانش آموزان به نماز جماعت در شهر پارس آباد نیز نشان می دهد که هفت عامل معنادار بوده و به ترتیب، حسن روابط معلمان و مربیان، امکانات فیزیکی مدرسه و نمازخانه، ایمان فردی-خانوادگی، همسالان، وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، تبلیغات رسانه ها و جنسیت و پایه تحصیلی در گرایش دانش آموزان به نماز جماعت مدرسه اهمیت دارند (رجبی و زاهد بابلان، ۱۳۹۱). همچنین نتایج پژوهش حاضر همسو با نتایج مطالعه مرادی و موسی پور (۱۳۹۲) می باشد که عوامل خانوادگی (نماز خواندن پدر و مادر و شرکت آنها در مراسم مذهبی، تشویق والدین) و عوامل درون مدرسه ای (نماز اول وقت، وضعیت نمازخانه) را در گرایش دانش آموزان به نماز مؤثر دانسته است (مرادی و موسی پور، ۱۳۹۲).

در مورد فرضیه پژوهش مبنی بر تفاوت گرایش بین دانش آموزان دختر و پسر به نماز جماعت، نتایج به دست آمده تفاوت معناداری را بین دختران و پسران نشان نداد. اما مطالعه بهرامی (۱۳۷۹) نشان داد که بین گرایش به نماز در میان دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد (بهرامی، ۱۳۷۹). پژوهش کمالی نهاد (۱۳۷۱) نیز گرایش دختران به نماز جماعت را بیش از پسران دانسته است (کمالی نهاد، ۱۳۷۱). همچنین پژوهش رجبی و زاهد بابلان (۱۳۹۱) عامل جنسیت را در جذب دانش آموزان به نماز جماعت مؤثر دانسته است (رجبی و زاهد بابلان، ۱۳۹۱). لذا نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های یاد شده همسو نمی باشد و این امر می تواند ناشی از محدودیت در نمونه گیری باشد.

لذا با توجه به اهمیت نماز جماعت و راهکار ۱/۳ ارائه شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود در گام نخست زمینه ی تقویت معرفت دینی توسط والدین در خانواده به صورت نظری و عملی برای دانش آموزان فراهم شود و والدین الگوی عملی برای آنان در خانواده باشند. همچنین اولیای مدرسه نیز در تعمیق و تثبیت باورهای دینی، الگوی عملی در مدرسه باشند و خودشان در شرکت در نماز جماعت پیشقدم باشند. تشویق مادی و معنوی دانش آموزان و نحوه برخورد مسئولین مدارس و حفظ منزلت و شخصیت دانش آموزان در مدرسه، از عوامل مؤثر بر جذب آنها به نماز می باشد. فضای فیزیکی نمازخانه و وضوخانه باید از جهت شادابی، نظافت، معطر بودن و امکانات دیگر مناسب سازی و تجهیز شوند. نوع برخورد، ظاهر آراسته و شخصیت قابل قبول امام جماعت و کیفیت برگزاری نماز از جهت زمان و محتوای برنامه های آموزشی و تبلیغی نیز در جذب دانش آموزان به نماز جماعت مؤثر می باشد. لذا ائمه جماعت مدارس باید این موارد را به خوبی رعایت کرده و با نحوه ارتباط با دانش آموزان (عاطفی و کلامی) در این سنین آشنا باشند و برنامه های فرهنگی و سخنرانی های خود را متناسب و مورد پسند با گروه سنی نوجوانان تنظیم و ارائه نمایند. مسئولین آموزش و پرورش نیز می توانند با همکاری سازمان تبلیغات اسلامی و مراجع ذیربط، در گزینش و اعزام مبلغین واجد شرایط و ترجیحاً جوان به مدارس اقدام نمایند.

منابع

۱. قرآن مجید.
- امام خمینی، روح الله (۱۳۸۷). رساله توضیح المسائل / مسئله ۱۴۰۰. چاپ ۷، تهران، موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
۲. بگلو، بهروز (۱۳۸۸). بررسی علل و عوامل درون مدرسه ای بر جذب دانش آموزان به نماز. طرح پژوهشی وزارت آموزش و پرورش تهران.
۳. بهرامی، اشرف (۱۳۷۹). بررسی عوامل مدرسه ای تمایل دانش آموزان نسبت به اقامه نماز جماعت در مقطع راهنمایی و دبیرستان. پایان نامه دانشکده مدیریت و برنامه ریزی.
۴. پاکدل، زهرا (۱۳۸۷). بررسی راههای جذب دانش آموزان به اقامه نماز جماعت در مقطع ابتدایی شهرستان قزوین. طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.
۵. حسینی نیشابوری، سید علی اکبر (۱۳۹۴). چگونه فرزندانمان را نمازخوان کنیم؟ سخنرانی های استاد رفیعی. چاپ چهارم، قم/ ایران، انتشارات دارالمبلغین.
۶. رجبی، سوران؛ زاهد بابلان، عادل (۱۳۹۱). متغیرهای مرتبط با جذب دانش آموزان به نماز جماعت از نظر عوامل مدرسه. روانشناسی و دین، سال ۵، شماره ۱۷، صفحات ۱۱۴-۱۰۳.
۷. زاهد بابلان، عادل؛ رجبی، سوران (۱۳۹۱). ساخت و بررسی ویژگی های روان سنجی پرسش نامه جذب به نماز در دانش آموزان. اسلام و پژوهش های تربیتی، سال چهارم- شماره ۷، صفحات ۱۴۰-۱۲۵.
۸. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۹. عسگری، محمد (۱۳۷۸). بررسی نگرش و راههای جذب دانش آموزان دوره راهنمایی و متوسطه استان همدان نسبت به طرح اقامه نماز. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان همدان.
۱۰. قرائتی، محسن (۱۳۹۰). پرتوی از اسرار نماز. چاپ ۴۰، ستاد اقامه نماز، تهران.
۱۱. کمالی نهاد، محمدعلی (۱۳۷۱). بررسی عوامل خانوادگی مدرسه ای گرایش دانش آموزان به نماز جماعت. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان مرکزی.
۱۲. مرادی، خدیجه؛ موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۲). راههای توسعه و ترویج فرهنگ اقامه نماز در بین دانش آموزان دختر دبیرستانهای شهر تهران. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، سال دوازدهم، شماره ۴۷، صفحات ۴۳-۲۶.
۱۳. نصر، احمدرضا؛ معین پور، حمیده؛ عریضی، حمیدرضا؛ باقری، زهره (۱۳۸۷). فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۶، صفحات ۸۶-۶۳.

جهانی شدن و چالش های پیش رو در نظام تعلیم و تربیت ایران

مرتضی جاویدپور^۸، شیوا ملکی^۹، قاسم رحیمی اول^{۱۰}

چکیده

تعلیم و تربیت یک فرایند مستمر و پیوسته است به منظور تزکیه و تهذیب فرد یا افراد مقابل، آموزش آنها و پرورش استعدادهای آنها برای رسیدن به هدف کمال نهایی که این کمال در جهان بینی و مکتب ما همان قرب الهی می باشد. چالش های جهانی تعلیم و تربیت در قرن بیست و یکم را می توان ناشی از دیدگاه های نو به کارکردهای آموزشی و پرورشی دانست. این دیدگاه ها قطعاً رویکردهای متفاوتی را به مشکلات آموزش و پرورش ایران و توانمندی های آن اضافه و موضوعات گوناگونی را مطرح می سازند. مباحثی که هم در میان پژوهشگران و اندیشمندان آموزش و پرورش در سطح دانشگاه ها و مراکز پژوهشی مطرح می باشد و هم نظر کارشناسان آموزش و پرورش، معلمان، والدین و جامعه را به خود معطوف ساخته است. جهانی شدن به عنوان پدیده ای در یک نظام جهانی در مقیاس کلی و جهانی، مشکلاتی را برای آموزش و پرورش به وجود آورده است. هر چند ممکن است این مشکلات بیشتر گریبان گیر آموزش و پرورش در بیرون از محیط آموزشگاهها باشد اما تاثیر آن بر روی سیستم آموزشی را نمی توان انکار نمود. این پدیده با توجه به ماهیت خود انتظارات جدیدی را از نظام آموزشی دارد که با توجه به تفاوت نظام آموزشی کشورها با یکدیگر، عموماً چالش زا و مخاطره انگیز به نظر می رسند.

کلمات کلیدی: جهانی شدن، تعلیم و تربیت، ایران

^۸ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی M_javidpoor@uma.ac.ir

^۹ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

^{۱۰} دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

مقدمه

مفهوم جهانی شدن و تعلیم و تربیت

جهانی شدن^{۱۱} به اشکال مختلفی بیان و توصیف شده است. گروهی از صاحب نظران معتقدند ویژگی بارز جهانی شدن به تشدید سرعت و روند سرمایه گذاری جهانی و تغییر ساختارهای اقتصاد خرد کلان انجامید و موجی از نگرانی ها را در امر تهدید امنیت ملی کشورها، عدم توسعه یافتگی، فقر جهانی و مهاجرت انبوه فراهم ساخته است (قریب ۱۳۸۰، اسمیت، ۱۹۹۵، باربر ۱۹۹۳). در این حوزه سه اصطلاح جهانی شدن، جهانی سازی و بین المللی سازی وجود دارد. مهرعلی زاده (۱۳۸۴) در توصیف پدیده جهانی شدن آن را مساله ای اجتناب ناپذیر و مطلوب می داند که مرزهای ملی و منطقه ای و جهانی را طی می کند و سپهر گفتمانی و جغرافیای سیاسی، فرهنگی و اجتماعی را در عرصه های مختلف زندگی مانند علم و دانش، قدرت و ثروت و منزلت دگرگون می سازد. در مقابل جهانی سازی و مدیریت آن فرآیند جهانی شدن است. اما بین المللی شدن یک کنش انتخابی و سیاسی و اجتماعی و اقتصادی دولت ها و ملت هاست که چالش های جهانی شدن و جهانی سازی را به فرصت تبدیل می نماید. خوش قدم و همکارانش (۱۳۹۱) و مهر علی زاده (۱۳۸۵) نیز معتقدند در سال های اخیر جهانی شدن اهمیت ملاحظه پذیری در تفکر آموزشی و مهارت آموزی پیدا کرده است. هم سیاست گذاران و هم نظریه پردازان هر دو به دنبال راه و روش هایی برای فهم تاثیر جهانی شدن بر آموزش هستند. در عصر جهانی شدن، لازم است نظام آموزشی قادر به مدیریت شرایط جدید بوده و با در معرض قرار دادن خود در برابر جهانی شدن، از مزایای آن بهرمنند شده و به باز تعریف مسائل بنیادین مدیریتی خود پردازد و بدین شکل به تطبیق سیاستگذاری های آموزشی کشور خود با ملل پیشرفته دست زده و به سبک مدیریتی متناسب با جهانی شدن را برگزیند، اجازه ورود روندهای بین المللی و نوآوری های جهانی آموزش و تغییرات ناشی از آن را صادر نموده و زیر ساخت های تکنولوژیک مورد نیاز جهانی شدن را مهیا نماید.

در بررسی تاثیر جهانی شدن بر نظام های آموزشی مطالعات متعددی صورت گرفته است. مرعشی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان جهانی شدن و اثرات آن بر اهداف برنامه درسی نظام آموزشی ایران به این نتیجه رسیدند که جهانی شدن فرصت هایی در برنامه درسی ایران ایجاد می کند که عبارتند از: خصوصی سازی، تمرکز زدایی، برنامه درسی تلفیقی، تأکید بیشتر بر هویت ملی خرد، صلح و آموزش مدوام.

سجادی (۱۳۸۲) در تحقیق خود با عنوان جهانی شدن و پیامدهای چالش برانگیز آن در تعلیم و تربیت، دیدی منفی به جهانی شدن داشته و معتقد است که جهانی شدن یک جریان اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است که سعی دارد به نحوی جهت گیری ها، برنامه ها، شیوه ها، ساختار، اهداف و محتوای تعلیم و تربیت محلی و ملی می شود و مرکزیت تصمیم گیری آموزشی و تربیتی را از حالت ملی - محلی به حالت فراملی و جهانی در می آورد که خود بعضی از نابسامانی های هویتی، فرهنگی، آموزشی و تربیتی را برای جوامع به ارمغان می آورد.

طبق یافته های راج^{۱۲} (۲۰۱۱) در تحقیق خود با عنوان تحلیل جهانی شدن و آموزش عالی در مالزی به این نتیجه دست یافته که شکی نیست که روند تغییرات جهانی شدن آموزش در آینده نیز ادامه پیدا خواهد کرد. پس موسسه های آموزشی و اشخاص درگیر با آموزش، می بایست حوزه های جدید جهانی شدن را درک کنند. البته باید استراتژی های پیشرفت و راه حل های برای دست و پنجه نرم کردن با فشارهای ناشی از جهانی شدن مدیریت آموزش عالی را داشته باشند. او معتقد است یکی از عناصر

^{۱۱} Globalization

^{۱۲} Raj

مهم فشارهای محیطی آموزش عالی در مالزی، برخاسته از تأثیر سرویس های تامین کننده تحصیلات بین المللی در این کشور است.

فرصت های جهانی شدن در تعلیم و تربیت

جهانی شدن در ابعاد سه گانه آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار می دهد. در بعد اقتصادی با گسترش دیدگاه های نئو لیبرالیسمی باعث خصوصی سازی مدارس، قطع هزینه های عمومی در جهت تجهیز مدارس و باعث خود گردانی اقتصادی مدارس و نهایتاً آموزش و پرورش می شود. تربیت افرادی که بتوانند به دنبال سود فردی خود باشند محوریت می یابد و در همین راستا آموزش های فنی و حرفه ای اهمیت بیشتری پیدا می کند. در بعد سیاسی با کمرنگ شدن نقش حکومت های ملی - محلی و ایجاد حکومت جهانی واحد، تناسب بین اهداف و محتوا و روشهای تربیتی با نیازهای جامعه محلی - ملی کاهش می یابد و آموزش ها شکل غیر بومی و جهانی یافته و باعث جهت گیری نظام تعلیم و تربیت به سمت تربیت شهروند جهانی می گردد. البته با توجه به رشد عملکرد های فرا ملی در نتیجه جهانی شدن، شناخت سایر فرهنگ ها و زبان ها ضرورت می یابد. بعد دیگر جهانی شدن یعنی بعد فرهنگی مهم ترین و مؤثرترین بعد از نظر تأثیرگذاری بر نظام آموزش و پرورش می باشد. جهانی شدن باعث نفوذ ارزش های سایر فرهنگ ها در جامعه می شود.

فرصت های جهانی شدن

۱- استفاده از جدیدترین اطلاعات در آموزش و پرورش ایران:

دانش آموزان قرن بیست و یکم عضو جامعه سازمان یافته ای هستند که نیازمند آموزش مهارت های سازماندهی گروه های رسمی و غیر رسمی در راستای رشد درک فناوری و بهره گیری از آن در تنظیم خط مشی ها و سیاست های آموزشی می باشند.

شهروندان آتی نیازمندند که برنامه زندگانی خودشان را با خط مشی های نوگرایانه از یک سو و رعایت اصول ارتقای کیفیت یادگیری، کمک به ایجاد برابری آموزشی و اعتلای اثر بخشی از سوی دیگر هماهنگ نمایند. شهروندانی که توانایی تهیه لوازم مربوط به اینترنت را در اختیار دارند، به راحتی می توانند اطلاعات روزآمد را از آن سوی جهان دریافت دارند و در همان حال اطلاعاتی نو تولید کرده و در اختیار مخاطبان خود قرار دهند.

رسانه های الکترونیک جدید مرزها را شکسته است اطلاع رسانی به شیوه جدید سبب شکستن انحصار رسانه های داخلی شده و افراد را قادر می سازد منبع اطلاعاتی خویش را تعیین کنند. و با افزایش سرعت اطلاع رسانی و استفاده بیشتر از تکنولوژی پیشرفته ارتباطات باعث ایجاد فرصتهای بیشتر و مناسب تر جهت رسیدن آموزش و پرورش ایران به اهداف خود می باشد (کرمی پور، ۱۳۸۱، ص ۵۲).

۲- اهمیت یافتن اصل اخلاقی

از آنجا که در روند جهانی شدن ارتباطات گسترش می یابد و افراد از سراسر دنیا با یکدیگر ارتباط برقرار می کنند و بیشتر در معرض شناخت و ارتباط با سایر افراد جهان قرار می گیرند لذا تفاهات بین المللی ضرورت می یابد و یادگیری برای با هم زیستن به عنوان یک هدف مهم در آموزش و پرورش در می آید. یادگیری برای با هم زیستن مستلزم یادگیری چگونگی ابراز خویش و برقراری ارتباط به شکلی موثر با دیگران است و نیز به معنای آموختن حس مسئولیت و سهم کردن دیگران و مستلزم

یادگیری همکاری با دیگران است از این رو شناخت سایر فرهنگ ها و نحوه ارتباط با آن ها ضرورت می یابد و می تواند به عنوان فرصتی در دست آموزش و پرورش ایران قرار می گیرد. (یونسکو، ۱۳۷۸، ص ۱۰۰)

۳- آموزش الکترونیکی

آموزش الکترونیکی، تصویری از تکامل آموزش های مشارکتی و شخصی در مقایسه با آموزش سنتی است. همچنان که تجارت الکترونیکی شکل توسعه یافته تجارت در مقایسه با تجارت سنتی است. این نظام آموزشی به دلیل داشتن امتیازات زیاد میتواند ضرورت اجتناب ناپذیر و یک راه حل منطقی برای نظام آموزشی باشد. از جمله نکات مثبت این نوع آموزش می توان به رشد کیفیت آموزش و پرورش، کاهش هزینه ها و امکان پذیر شدن آموزش ها و ایجاد مدارس مجازی اشاره کرد که همه این موارد باعث افزایش راندمان های آموزشی خواهد شد. (سعادت، ۱۳۸۲، ص ۸۹). آموزش و پرورش جمهوری اسلامی نیز می تواند از این امکان جدید آموزشی به عنوان یک فرصت مناسب برای بهبود کیفیت خود بهره گیرد. شکستن مرزهای زمانی و مکانی از خصایص آموزش های الکترونیکی است که خود فوایدی را نصیب نظام آموزشی ما می کند، از جمله گسترش فعالیت های آموزشی همزمان در کشور، انتقال سریع اطلاعات در تمامی مدارس به صورت آنلاین، حذف روشهای کم بهره آموزشی (روش های سنتی معلم محور)

۴- شکافت حلقه های بسته دانش

شاید بتوان یکی از ثمرات مفید و فرصت ساز جهانی شدن برای تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی را شکافتن مرزها و حلقه های بسته دانش و اصلاح زوایای معرفت شناختی آن دانست. یکی از محدودیت هایی که دانش آموزان در نظام های آموزشی دنیا از جمله ایران با آن مواجه هستند، عرضه الگوریتمی و هندسی دانش و اطلاعات به آن هاست، آنگونه که سرشت نظام آموزشی یک کشور اقتضا می کند. البته اگر چه این یک حقیقت مسلم و حق مفروض برای نظام های آموزشی هر کشوری است که دانش آموزان را مطابق آرمان ها ی خود تربیت کند، اما این به معنی هندسی کردن و محدود کردن نظام عرضه اطلاعات نیست. ورود به دنیای فراخ معرفتی از جمله نیازهای طالبان معرفت در عصر کنونی است که خود پیشرفت های عظیمی را در پی خواهد داشت و این همان فرصتی است که جهانی شدن در اختیار نظام آموزشی ما می گذارد. به عبارت دیگر جهانی شدن نظام عرضه هندسی و الگوریتمی اطلاعات (عرضه اطلاعات در مسیرهای از قبل مشخص، ثابت و تعریف شده) را به نظام عرضه دیالکتیکی اطلاعات تبدیل می کند.

تهدید های جهانی شدن در تعلیم و تربیت

می توان گفت در راستای جهانی شدن با توجه به گسترش نئولیبرالیسم، آموزش و پرورش از حالت ارزشی و دینی خارج شده و نقش اخلاقیات دینی در تدوین اهداف و محتوای آموزشی کمرنگ می شود و همچنین باعث تضعیف هویت و فرهنگ ملی می گردد. از جمله این تهدیدها می توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- تک فرهنگی شدن و تضعیف فرهنگ های بومی:

هویت ملی آن ویژگی است که ملت ها را قابل شناسایی می کند. هویت ملی، ابزاری برای تفکیک یک ملت از ملت دیگر با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفهوم یا مفاهیم تعریف شده جمعی است و تا زمانی که آگاهی مشترکی برای تفکیک خود از دیگری به وجود نیاید، هویت ملی، امکان شکل گیری ندارد. در ارتباط با مقوله جهانی شدن مسئله نگران کننده، رشد تک فرهنگی^{۱۳} است،

¹³ monoculture

فرهنگی که از سوی رسانه های جهانی غرب و شبکه های روابط عمومی آن ها تبلیغ می شود، فرهنگی که به مردم دیکته می کند که چه بپوشند، چه بخورند، چگونه زندگی و چگونه فکر کنند.

۲- تهدید روندهای مربوط به تربیت دینی در ایران:

در جوامع اسلامی باورهای دینی و نظام ارزشی اسلام بخش مهمی از هویت مسلمانان را شکل می دهد. این هویت خواه ناخواه در درون مرزهای اعتقادی و دینی تعریف می گردد و نوعی خط کشی و مرزبندی بین خود و بیگانه را مطرح می سازد. هر چند تفاسیر و قرائت های مختلف از اسلام در این زمینه دارای تفاوت های جدی است اما این تفاوت ها صرفاً پررنگ شدن یا کمرنگ شدن مرز خودی و بیگانه را نشان می دهند، هر چند در اصل اینکه بالاخره دین و باورهای اسلامی بخشی از هویت جوامع اسلامی را تشکیل می دهد اجماع نظر وجود دارد. با پذیرش این نکته هر چند تفسیر پلورالیستی مطلق از اسلام را اتخاذ نماییم. باز هم نوعی تعارض با هویت مطرح در فرایند جهانی شدن و زدودن مرزهای اعتقادی و مذهبی جوامع داریم و احتمالاً چالش آورترین بخش جهانی شدن نسبت به اسلام و اندیشه دینی، خود فرهنگ و اندیشه است. این امر ناشی از نقش زیربنایی فرهنگ نسبت به دیگر ساختارهای اجتماعی است و از سوی دیگر بخش مهمی از فرهنگ متشکل از نظام ارزشی، هنجارها و باورهای دینی جامعه است (براند، ۱۳۷۹، ص ۱۷۷). بنابراین آموزش و پرورش در جهت استقرار تربیت اسلامی، ابتدا علایق ایدئولوژیک پنهان در مواد آموزشی، روش های تدریس، عناصر فضاهای آموزشی و به تعبیری برنامه پنهان را شفاف ساخته و سپس بر مبنای ارزش ها و اصول اسلامی آنها را در جهت علایق ایدئولوژیک اسلامی متحول می سازد و به تدوین نظام جدیدی از تربیت دینی اقدام می کند. ناگفته پیداست که گرچه این امر مستلزم صرف هزینه های فراوان مادی و انسانی برای برنامه ریزی و اجراست ولی گریزناپذیر است (باقری، ۱۳۷۴، ص ۱۷۷).

۳- تأثیر بر زبان و آموزش

یکی از مواردی که در بحث پیامدهای وسایل الکترونیکی باید آن را جدا از مباحث دیگر فرهنگی، به طور مجزا مدنظر قرار داد، زبان است. در رسانه های الکترونیکی جدید، غالباً زبان انگلیسی سلطه دارد و می خواهد خود را به همه (فرهنگ) کشورها از جمله ایران تحمیل کند. نفوذ و گسترش زبان انگلیسی از طریق تلویزیون های ماهواره ای و اینترنت در جای خود می تواند مهم ترین تهدید علیه زبان ملی و محلی قلمداد شود. از آنجا که تمامی کانال های ارتباطی دنیا و رسانه های جهانی تنها به چند زبان خاص تعلق دارد و سایر زبان ها برای ارتباط برقرار کردن به افراد مختلف در گوشه و کنار دنیا ملزم به برقراری ارتباط با این زبان ها هستند، لذا این مهم می تواند تهدیدهای عمده ای را برای زبان های دیگر از جمله زبان فارسی ایجاد نماید به طوری که به مرور کارایی خود را از دست داده و رو به زوال نهد از این رو برنامه ریزان خصوصاً سازمان های آموزشی باید تلاش بیشتری را وقف این مهم نموده تا زبان فارسی نیز جایگاه خود را بیابد و کاربردهای بیشتری داشته باشد.

۴- چند فرهنگی بودن

شیوه جدید اطلاع رسانی به نوبه خود سبب آگاهی های جدید شده و انسان های نو می آفریند. اطلاعاتی که در عصر دوم رسانه ها تولید و عرضه می شود، غالباً مخاطبان فراملی و بین المللی دارد. انسان های بی شماری با «دیگران» و «غریبه ها» ارتباط برقرار کرده و تبادل اطلاعات می کنند. به همین جهت این شیوه اطلاع رسانی فرهنگی خاصی (جهانی و غربی) را ترویج می کند و مخاطبان (مصرف کنندگان) اندک اندک بیش از آن که خود را متعلق به قوم، فرهنگ و کشور خاصی بدانند، خود را انسانی با تابعیت جهانی و بین المللی خواهند نامید. در همین راستا مهاجرت به کشورهای مختلف زیاد شده و این پدیده هر چند باعث شناخت بیشتر سایر فرهنگ ها و آشنایی بیشتر آنها می شود ولی چالشی را به عنوان آموزش، مدارس و کلاس های چند فرهنگی

ایجاد می نماید که خود این مطلب می تواند مشکلاتی چند برای آموزش و پرورش ایجاد نماید. از جمله نیاز به معلمینی توانا و آشنا با زبان و ویژگی های فرهنگی سایر کشورها و برنامه ریزی هایی جهت کاهش مشکلات ناشی از این سبک آموزش می باشد. همچنین این گونه آموزش ها کیفیت را در نظام آموزش و پرورش کشورها تحت الشعاع قرار می دهد. هویت که یک مقوله فرهنگی ملی و محلی^{۱۴} است، به یک مقوله جهانی تبدیل می شود که این تبدیل خود محصول حضور در کلاسهای چند فرهنگی^{۱۵} است.

مهم ترین چالش ها و موانع نظام آموزشی ایران

- ۱-مربوط به برنامه و محتوی آموزشی
- ۲- چالش تکنولوژیکی
- ۳-ناهماهنگی بین سیاست آموزشی ایران و ملل پیشرفته
- ۴-الگوی ناپلثونی در دانشگاه های ایران
- ۵-نداشتن ارتباط مستمر با دانشگاه های جهان
- ۶- کاربرد محدود فناوری نوین در آموزش و تدریس
- ۷-عدم همخوانی تئوری ها و دیدگاه ها با جهان بینی اسلامی

¹⁴ local and national

¹⁵ multi –cultural classroom

نتیجه گیری

از آنچه در این مقاله آمده می توان چنین استنباط نمود که نظام آموزش و پرورش ایران همگام با سایر نظام های آموزشی دنیا در معرض فرایند جهانی شدن قرار گرفته و می گیرد از این رو باید تلاش نماید تا از فرصت هایی که جهانی شدن پیش روی آموزش و پرورش قرار می دهد، استفاده نموده و تدابیری جهت کاهش آثار منفی آن بیاندیشد، تا بتواند علاوه بر حفظ میراث های فرهنگی و سایر ویژگی های بومی، ویژگی های فردی رانیز در دانش آموزان رشد داده و هم زمان آنها را به شناخت جهان و سایر فرهنگها قادر سازد. و پیشنهاد های زیر جهت هر چه بهتر شدن و کاهش کاستی در حوزه تعلیم و تربیت ارائه می شود.

- آموزش و پرورش جامع و کارآمد نیازمند گسترش برنامه ها در ابعاد رسمی، غیررسمی.
- استفاده از فرصت های جهانی شدن و تلاش برای کاهش تدابیر منفی
- توجه به آموزش پرورش به عنوان یک اصل
- توجه به ارتباطات فرهنگی و بین المللی
- توجه به رضایتمندی جامعه دانشگاهی و پاسخگویی مدیران دانشگاه
- آموزش های الکترونیکی و شرایط ایجاد دروس مجازی در کشور
- تمرکز زدایی در مدارس و واگذاری اختیار بیشتر، جهت تبدیل مدرسه به ساختار ارگانیک

منابع:

- باقری، خسرو، تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم، مجموعه مقالات تربیت اسلامی، جلد ۳، قم، مرکز تربیتی اسلامی، ۱۳۷۹.
- براندا، واتسین. تدریس موثر تربیت دینی، ترجمه و تلخیص بهرام محسن پور، مجموعه مقالات تربیت اسلامی شماره ۳، قم، مرکز تربیت اسلامی ۱۳۷۹.
- خوش قدم خو، سید صدراله؛ موسوی، سید صاحب؛ شهابی، سید روح اله؛ سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۹۱). تبیین پیامدهای جهانی شدن اقتصادی بر اهداف علمی و آموزشی مقطع متوسطه آموزش و پرورش ایران. فصلنامه علمی- پژوهشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۸، شماره ۲، تابستان، ۱۹۸-۱۵۵.
- سجادی، مهدی(۱۳۸۲). جهانی شدن و پیامدهای چالش برانگیز آن بر تعلیم و تربیت. مجله علوم تربیتی و روان شناسی. دانشگاه چمران اهواز. دوره سوم. سال دهم. شماره ۳۰.
- قریب، حسین، « جهانی شدن و چالشهای امنیتی ایران»، اطلاعات سیاسی و اقتصادی، سال پانزدهم، ۱۳۸۰، شماره ۱۱ و ۱۲.
- مهر علی زاده، یداله (۱۳۸۴). جهانی شدن تغییرات سازمانی و برنامه ریزی توسعه منابع انسانی. انتشارات دانشگاه چمران اهواز.
- کرمی پور، محمدرضا. آموزش متناسب با عصر اطلاعات، تکنولوژی آموزشی. فرودین ۱۳۸۱.
- یونسکو. ملبورن، آموزش و پرورش برای قرن ۲۱. گروه مترجمان.

Raj A. Arokiasamy (2011), An Analysis of Globalization and Higher Education in Malaysia. Quest International University Perak (QIUP)No. 222, Plaza TehTeng Seng (Level 2), Australian Journal of Business and Management Research Vol.1 No.1.

بررسی رابطه ابعاد مثلث عشق و طرحواره های ناسازگار اولیه با انتظار از ازدواج در

دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی

علی جوانبخت^{۱۶}، محمود محمدی رازی^{۱۷}، سعید محرمی^{۱۸}

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه ابعاد مثلث عشق (صمیمیت، تعهد و هوس) و طرحواره های ناسازگار اولیه (محرومیت هیجانی، بی اعتمادی/بدرفتاری، وابستگی/بی کفایتی، اطاعت و بازداری هیجانی) با انتظار از ازدواج (انتظار واقع بینانه، انتظار ایده آل و انتظار بدبینانه) در دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی انجام گرفت. ۲۰۰ دانشجو دختر از میان دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی به روش نمونه گیری دردسترس انتخاب شدند و مقیاس های نگرش به عشق استرنبرگ، طرحواره های ناسازگار اولیه یانگ و انتظار از ازدواج را تکمیل نمودند. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است و داده ها با استفاده از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه و با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-16 تحلیل شدند. یافته ها نشان داد بین صمیمیت از ابعاد مثلث عشق و انتظارات واقع بینانه از ازدواج رابطه مثبت معنادار و با انتظار بدبینانه از ازدواج رابطه منفی معناداری وجود دارد. همچنین بین تعهد و انتظارات از ازدواج رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین بین هوس و انتظار واقع بینانه از ازدواج رابطه مثبت معناداری وجود دارد. نتایج بدست آمده نشان داد که بین تمام حوزه های طرحواره های ناسازگار اولیه با انتظار از ازدواج رابطه منفی و معنادار وجود دارد بدین معنی که دانشجویانی که طرحواره های ناسازگار اولیه بیشتری از آنها درگیر است، انتظارات واقع بینانه کمتر و انتظارات بدبینانه بیشتری از ازدواج دارند. همچنین نتایج بدست آمده از تحلیل رگرسیون حاکی از این است که متغیر طرحواره های ناسازگار اولیه نیز نقش معکوس و معنا داری در پیش بینی انتظار از ازدواج داشت در صورتی که متغیر مثلث عشق نقش مستقیم و معنا داری در پیش بینی انتظار از ازدواج دارد. نتیجه گیری: در استنتاج کلی می توان گفت سبک های عشق ورزی و طرحواره های ناسازگار اولیه نقش موثری در انتظارات افراد از ازدواج ایفا می کند.

کلیدواژه ها: انتظار از ازدواج، ابعاد مثلث عشق، طرحواره های ناسازگار اولیه

دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی^{۱۶}

دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی^{۱۷}

دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی^{۱۸}

مقدمه

زندگی انسان از مراحل و چرخه های متفاوتی تشکیل شده است. یکی از مهمترین مراحل که نقش بسیار تعیین کننده ای در سرنوشت خانواده دارد، مرحله انتخاب همسر است در سراسر جهان، انتخاب همسر^{۱۹} مهمترین تصمیمی است که اکثر انسان ها حداقل یک بار در زندگی شان می گیرند (خالد^{۲۰}، ۲۰۰۵). ازدواج یکی از وقایع مهم حیاتی است که از نظر اجتماعی به عنوان پیوندی با ثبات بین زن و مرد شناخته می شود که در بستر خانواده و همزمان با آن دچار تغییر و تحولاتی عمیقی در تمامی ابعاد شده است (صلصالی، مهوش و همکاران، ۲۰۱۴). ازدواج علاوه بر پاسخگویی به نیازهای جنسی و عاطفی فرد، نیاز های اقتصادی و ارتباطات اجتماعی و فرهنگی او را تنظیم می کند و به عنوان معیار و هنجاری پذیرفته شده در تمامی کشورهای دنیا به حساب می آید. زمان و میزان احساس نیاز به همدوم و ازدواج در بین افراد از شدت و ضعف های متفاوتی برخوردار است (بهرامی ناش، رضا و همکاران، ۲۰۰۶).

اریکسون^{۲۱} توانایی ایجاد روابط صمیمی را یکی از تکالیف رشدی در مرحله جوانی یعنی از ۱۸ تا ۳۵ سالگی می داند و معتقد است افرادی که نتوانند چنین رابطه صمیمی ایجاد نمایند در حالت انزوا به سر خواهند برد (شولتز^{۲۲}، ۱۹۹۹). شکل دهی روابط صمیمانه از آن جهت حائز اهمیت است که با سلامت جسمانی و هیجانی ارتباط دارد (سیمون^{۲۳}، ۱۹۹۹). به همین دلیل تغییرات متعدد، عوامل مختلفی که در ظرفیت ایجاد رابطه صمیمانه نقش دارند را بررسی کردند یکی از این متغیرها، انتظار فرد از ازدواج است منظور از انتظار از ازدواج میزان خشنودی/ ناخشنودی رضایت/ نارضایتی و احتمال طلاق است که افراد برای ازدواج خود پیش بینی می کنند (استرنبرگ^{۲۴}، ۲۰۰۶). به لحاظ نظری، تجربه اولیه فرد در روابط چه به عنوان مشاهده کننده و چه به عنوان شرکت کننده نقش عمده ای در شکل گیری انتظارات فرد از ازدواج دارد. بر اساس نظریه دلبستگی توسط بالبی^{۲۵} ارائه شد تجارب اولیه که فرد در رابطه با والدین خود کسب می کنند منجر به ایجاد الگوهای

فعال درونی می شود که خود بر نگرش ها و انتظارات از روابط بعدی تاثیر دارد (میکولنسر^{۲۶}، ۲۰۰۷). از طرف دیگر بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^{۲۷} مشاهده یا تجربه رفتارهای منجر به یادگیری می شود. پیامدهایی که فرد مشاهده و تجربه می کند از طریق اطلاعات درباره تجارب، پاداش های حاصل از رفتار خاص، یا از طریق تقویت واکنش ها به رفتار خاص برای انتظار فرد تأثیر می گذارد. طبق این نظریه تجارب اجتماعی در فرآیند شکل گیری انتظارات بدبینانه، واقع گرایانه و ایده آل گرایانه از ازدواج آتی تأثیر دارد. رفتارهایی که فرد خود تجربه کرده، یا از شخص دیگری در خانواده مشاهده می کند، انتظارات او از رفتار خود در محیط های مشابه را ایجاد می کند. اگر تجارب یا مشاهدات، مثبت یا منفی باشد، به همان نسبت انتظاراتی اتخاذ می شود که رفتار را هدایت خواهد کرد (دیلون^{۲۸}، ۲۰۰۵). فرد با مشاهده روابط و تعارضات بین والدین راجع به روابط صمیمانه یاد گرفته و انتظارات او از ازدواج شکل می گیرد. پس به طور کلی الگوهای دلبستگی ناایمن و ادراکات فرد از تعارضات والدین با انتظارات

¹⁹ Mate-selection

²⁰ Khallad

²¹ Ericsson

²² Schultz

²³ Simon

²⁴ Sternberg

²⁵ Bowlby

²⁶ Mikulincer

²⁷ Bandura

²⁸ Downey

ناسازگار از ازدواج رابطه دارد (استرنبرگ، ۲۰۰۶). از سوی دیگر در نظریه سیستم های خانواده که توسط بوئن^{۲۹} ارائه شده خانواده به عنوان یک واحد هیجانی در نظر گرفته می شود زیرا پیوندها عاطفی قوی بین اعضای خانواده وجود دارد. این گونه پیوندهای عاطفی قوی بر باورها، احساس ها و رفتارهای اعضای خانواده تاثیر می گذارد. مفهوم تمایز یافتگی در این نظریه از آن جهت اهمیت دارد که تاثیر خانواده بر نحوه تفکر، احساس و رفتار اعضا را نشان می دهد. همچنین طبق این نظریه فرآیندی انتقال بین نسلی در سطوح مختلف نگرش، رفتار و ارزش ها رخ می دهد (گلدنبرگ^{۳۰}، ۲۰۰۸). (شالمن روزنهایم و نافو^{۳۱}، ۱۹۹۹) نشان دادند که انتظارات والدین از ازدواج می تواند تبیین کننده انتظارات دختران و پسران نوجوان آنها از ازدواج باشد. انتظار از ازدواج از آن جهت واجد اهمیت است که پیامدها بر رضایت از رابطه زناشویی در آینده را شکل می دهد (دانی^{۳۲}، ۱۹۹۸). به عنوان یک اصل افراد بر اساس انتظاراتشان از یکدیگر عمل می کنند (شالمن روزنهایم و نافو، ۱۹۹۹). به عبارت دیگر انتظارات افراد بر آنچه که به طور واقعی در روابط آن ها پیش می آید تاثیرگذار است به عنوان مثال شواهد گویای آن است که زنانی که انتظار دارن از طرف همسرشان طرد به گونه ای در روابط عاشقانه عمل میکنند که منجر به فراخوانی پاسخ های طرد کننده از سوی همسر می شود زیرا انتظار آنان در نحوه تفکر، احساس و رفتار آنها در اینگونه روابط تاثیر می گذارد. در واقع انتظارات، نقش های همسران را مشخص می کند. همچنین الگوی اصلی تعاملات زناشویی مانند میزان صمیمیت، فاصله تقسیم کار و نیز ماهیت رابطه با خانواده اصلی را معین می نماید. تحقیقات مختلف نشان داده اند که انتظار از ازدواج، در مرحله پیش از ازدواج، با ثبات و رضایت زناشویی رابطه دارد (هولمن^{۳۳}، ۲۰۰۱).

یکی دیگر از دلایل تمایل به ازدواج را عاملی به نام عشق^{۳۴} است. در سوره روم، آیه ۲۱ خداوند کریم یکی از اهداف مهم ازدواج را ارضای نیاز به محبت، آرامش و تعادل روانی ذکر می کند و می فرماید. «مِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً» و از نشانه های خداوند این است که از جنس خودتان برای شما همسرانی آفرید تا در کنار آنها آرام بگیرید و میان شما مودت و دلسوزی به وجود آید. عشق یکی از موضوعات مهمی است که در چند دهه گذشته در روانشناسی اجتماعی مطرح شده و فرایندی است که از طریق آن انسان ها جذب همدیگر می شوند و ممکن است به عنوان ترکیبی از دوستی و رابطه جنسی در نظر گرفته شود و امروزه به عنوان چهارچوبی برای انتخاب شریک زندگی تعریف می شود (فولر^{۳۵}، ۲۰۰۷). عشق پدیده پیچیده و چند بعدی است که در دهه ها اخیر مورد مطالعات بسیاری قرار گرفته است بر اساس این تحقیقات (اسپرچر و تورومورن^{۳۶}، ۲۰۰۲) در تمامی فرهنگ ها عشق عنصر حیاتی و ضروری در گرایش افراد به ازدواج به شمار می رود اما در عین حال نقش تعیین کننده ای در رضایت از زندگی زناشویی بر عهده دارد (ماس و اسکوبل^{۳۷}، ۱۹۹۳؛ حفاظی طبقه ۱۳۸۵ همچنین واعظی^{۳۸}، ۱۳۸۷). اگرچه محققان عشق را یک هیجان اساسی و مثبت معرفی می کنند، اما در مورد مفهوم عشق و عناصر و انواع آن اتفاق نظر وجود ندارد. در میان دیدگاه های مختلف دیدگاه استرنبرگ (۱۹۸۶) با تأکید بر اجزای تشکیل دهنده تجربه عشق کامل آن را مشتمل بر سه مولفه می داند؛ صمیمیت، شهوت و تعهد. صمیمیت جزء عاطفی است و شامل احساس نزدیکی و اشتراک احساسات است. شور و شهوت؛ جز انگیزشی و شامل جاذبه جنسی و احساسات شاعرانه عاشق

²⁹ Bouin

³⁰ Goldenberg

³¹ Shulman & Rosenheim & Knafo

³² Downey

³³ Holman

³⁴ Love

³⁵ Fowler

³⁶ Sprecher, & Toro-Morn

³⁷ Moss & Schoweble

بودن است و تعهد جزء شناختی و از نیت شخص خبر می دهد که از رابطه پایدار حکایت دارد. وی بر حسب ترکیب عنصر مزبور از هشت نوع عشق نام می برد.

انواع رابطه عشقی

از ترکیب سه مولفه ی اصلی عشق، هشت نوع عشق متفاوت به وجود می آورند که در جدول ۱ خلاصه شده اند.

جدول ۱: روابط هشتگانه عشق (استرنبرگ، ۱۹۸۶)

انواع ارتباط عشقی	صمیمیت	هوس	تعهد/ تصمیم گیری
فقدان عشق	کم	کم	کم
مهر و علاقه	زیاد	کم	کم
دل باختگی	کم	زیاد	کم
عشق تهی	کم	کم	زیاد
عشق آرمانی	زیاد	زیاد	کم
عشق رفاقتی	زیاد	کم	زیاد
عشق ابلهانه	کم	زیاد	زیاد
عشق کامل	زیادی	زیاد	زیاد

۱- فقدان عشق: زمانی است که ابعاد سه گانه عشق در روابط افراد بسیار کم رنگ است یا اصلاً وجود ندارد، مثل بسیاری از روابط رسمی که افراد مرتبط با همدیگر دارند.

۲- مهر و علاقه: زمانی است که فقط عامل صمیمیت وجود داشته باشد و از دو بعد دیگر خبری نیست یا بسیار کم رنگ است. در این حالت احساس دلسوزی، رفاقت، گرمی، نزدیکی و دیگر هیجانات مثبت وجود دارد، اما احساس شوریدگی به خصوص شهوانی بودن و تصمیم_تعهد وجود ندارد.

۳- دل باختگی: در این وضعیت یا در این نوع عشق بعد شوریدگی بر روابط افراد یا احساس یک فرد نسبت به دیگری حاکم است، یک حالت شدید شیدایی است که در آن فرد به شدت و افراطی مجذوب دیگری شده در حالی که خبری از تعهد و صمیمیت واقعی وجود ندارد، و سواس گونه از او شخص ایده آلی می سازد، در این نوع عشق درجه بالایی از برانگیختگی فیزیولوژی و روانی وجود دارد. این نوع با وصول به معشوق به شدت پایان می پذیرد و ممکن است به تنفر تبدیل شود.

۴- عشق تهی: در این نوع فقط بعد تصمیم_تعهد وجود دارد و از سایر ابعاد خبری نیست یا بسیار کم رنگ است. این نوع عشق در روابط پایدار که در آنها انسان ها دارای رابطه عاطفی طولانی متقابل هستند و یا آنقدر با هم مانده اند که به یکدیگر عادت کرده اند و یا به علت ترس از بی پناهی و بی کسی به وجود می آید (استرنبرگ، ۱۹۸۷).

۵- عشق آرمانی: این نوع عشق ترکیبی از صمیمیت و شوریدگی است. بر اساس جذابیت فیزیکی و عاطفی است (دویر، ۲۰۰۰). نوعی احساس نزدیکی، قرابت و پیوند بین دو زوج است. در این عشق اعتماد بسیار بالایی نسبت به همسر وجود دارد و به لحاظ عاطفی به شدت به او نزدیک است. در این حالت خودافشایی بسیار بالاست و شخص بدون ترس از طرد شدن، عقاید و افکار خود را با همسرش در میان می‌گذارد و زمانی که افکار و احساس خود را برای طرف مقابل ابراز می‌دارد حالت شوریدگی را در اوج خود تجربه خواهد کرد. با این حال به دلیل نداشتن بینش و تعهد، امکان تداوم این عشق اندک است و در صورتی که رابطه به علت ارضای نیازهای زوجین تداوم یابد به مرور زمان تعهد در روابط آنها به وجود آید.

۶- عشق رفاقتی: این نوع ترکیبی از صمیمیت و تعهد است. یک رابطه دوستانه پایدار، طولانی مدت و متعهدانه که همراه با مقداری زیادی صمیمیت است. در این نوع تصمیم بر آن است که همسرش را دوست داشته و به باقی ماندن با او متعهد می‌باشد. این نوع عشق همراه با بهترین روابط دوستانه است که رفتار جنسی در آن نیست یا خیلی کم‌رنگ است و رفتار عطفوت و رزانه در آن دیده نمی‌شود. بسیاری از عشق‌های آرمانی که به درازا بکشد و پایدار شود، تبدیل به عشق رفاقت آمیز خواهد شد. این نوع عشق بین دو همکار که سالها با هم دیگر کار کرده اند یا بین یک زوج که دارای فرزندان هستند مشاهده می‌گردد (دویر، ۲۰۰۰).

۷- عشق ابلهانه: این نوع ترکیبی از شوریدگی و تصمیم تعهد است. آنها صرفاً بر اساس حالت شوریدگی نسبت به هم متعهد هستند قطع رابطه صمیمیت و عاطفی عمیق با همدیگر دارند. این حالت گردبادی از هیجانات است که زود فروکش می‌کند (استرنبرگ ۱۹۸۷، ۱۹۸۸؛ دویر، ۲۰۰۰). استرنبرگ می‌گوید در این حالت افراد در نگاه اول عاشق یکدیگر میشوند و خیلی زود بدون آن که همدیگر را بشناسند به داشتن یک رابطه طولانی متعهد می‌گردند. این عشق خیلی شدید و اغلب وسواس گونه است. فرد نمی‌تواند فکر خود را از او رها کند، شدیداً آرزو می‌کند به او نزدیک شود او را لمس کند و با او در هم آمیزد و با این تخیلات به فرد حالت شوریدگی دست می‌دهد.

۸- عشق کامل: این عشق ترکیبی از سه حالت صمیمیت، شوریدگی و تعهد- تصمیم است. در این حالت فرد همسر خود را به عنوان یک انسان دوست دارد و به او احترام می‌گذارد، به او متعهد است و از طریق برقراری ارتباط درست با احساس نزدیکی می‌کند، رفتار دوستانه، رفاقت آمیز، محبت آمیز و مراقبت آمیز خواهد داشت. روابط جنسی همراه با تعهد به وفاداری و اوج لذت بدون احساس گناه تجربه می‌شود (استرنبرگ، ۱۹۸۷).

از جمله متغیرهایی که می‌تواند با ابعاد مثلث عشق مرتبط باشد و تاثیر بسزایی در ابعاد مثلث عشق و انتظار از ازدواج دارد طرحواره‌های ناسازگار اولیه است. رویکرد طرحواره درمانی بر این باور بنیادین است که شرایط منحصر به فردی که فرد در کودکی تجربه میکند نقش مهمی در ایجاد مجموعه باورهای درباره خویش و دیگران ایفا می‌کند که آن را طرحواره‌های ناسازگار می‌نامند. طبق تعریف طرحواره‌های ناسازگار اولیه، الگوها یا درونمایه‌های عمیق و فراگیری هستند که در دوران کودکی یا نوجوانی شکل گرفته، در مسیر زندگی تداوم دارند، به رابطه فرد با خود یا دیگران مربوط می‌شود و به شدت نا کار آمدند. به عبارت دیگر عناصر نظام مندی از واکنش‌ها و تجارب گذشته که پیکره نسبتاً منسجم و پایداری از دانش را شکل می‌دهد که می‌تواند ادراک‌ها و ارزیابی‌های بعدی را هدایت کند. یانگ^{۳۸} (۲۰۰۵) در نظریه خود پانزده طرحواره معرفی کرده که در نتیجه ارضا نشدن پنج نیاز هیجانی مهم، شامل نیاز به پیوند و پذیرفته شدن، خودگردانی، شایستگی و هویت، آزادی در بیان نیازها و هیجان‌های سالم، خود ابرازی، خود انگیختگی و لذت و جهت گیری از درون ایجاد می‌شوند. این طرحواره‌ها عبارتند: محرومیت هیجانی (افراد

دارای این طرحواره براین باورند که نیازهای هیجانی طبیعی آنها توسط افراد مهم زندگی به طور کافی برآورده نخواهد شد و این محرومیت به سه شکل محرومیت از مراقبت، همدلی و حمایت خود را نشان می دهد، رها شدگی/بی ثباتی (در این طرحواره، فرد درک نا پایدار و غیر واقعی درباره حمایت شدن و ارتباط با دیگران دارد. در این حالت شخص احساس می کند که نزدیکیانش از او حمایت عاطفی نمی کنند و نمی توانند از او محافظت نمایند)، بی اعتمادی/بدرفتاری (عقیده به اینکه دیگران به ما آسیب می رسانند و به ما دروغ می گویند تا امتیازات ما را بگیرند)، انزوای اجتماعی/بیگانگی (اعتقاد به این موضوع که فرد با دیگران متفاوت است و به هیچ دسته تعلق ندارد و نوعی حس از خود بیگانگی در این افراد دیده می شود)، نقص/شرم (افراد دارای این طرحواره معتقدند که حقیر، پست، بد و بی ارزش هستند و دیگران آنها را دوست ندارند)، شکست (عقیده به اینکه او شخص شکست خورده است و نمی توان به شیوه با کفایت، به سطح همتایان خود برسد)، وابستگی/بی کفایتی افراد دارای طرحواره، در پذیرفتن مسئولیت های روزمره خود بدون کمک دیگران احساس ناتوانی می کنند. این طرحواره اغلب به شکل احساس درماندگی و منفعل بودن تظاهر می یابد)، آسیب پذیری به ضرر (ترس افراطی از یک بیماری و یا ترس از اینکه در یک موقعیت به او ضربه شدیدی وارد خواهد شد که او قادر به پیشگیری از آن نیست)، گرفتاری/در دام افتادگی (وابستگی عاطفی شدید به یک یا چند نفر از نزدیکان به خصوص والدین)، اطاعت (سرکوبی بیش از حد عواطف به خصوص خشم به منظور اجتناب از تنهایی)، اطاعت (سرکوبی بیش از حد عواطف به خصوص خشم به منظور اجتناب از تنهایی)، از خودگذشتگی (نادیده گرفتن خود و تمرکز بیش از حد در برآوردن نیازهای دیگران در موقعیت های زندگی)، بازداری هیجانی (تاکید افراطی در منطقی بودن و ممانعت از ابراز خشم و هر نوع عاطفه دیگر، بیان نکردن احساسات و عواطف؛ افراد دارای این طرحواره، احساس ها، ارتباط ها و رفتارهای خود انگیخته خود را محدود می کنند)، معیارهای سرسختانه/عیب جویی افراطی (عقیده به اینکه شخص باید معیار های درونی بسیار بالایی داشته باشد، نوعی کمال گرایی افراطی)، استحقاق/بزرگ منشی (عقیده به اینکه شخص از دیگران بالاتر است و هر کاری که او انجام می دهد و یا ادعا می کند درست است) و خویشتن داری خود/انضباطی ناکافی (ناتوانایی در مهار خواسته ها و تمایل افراطی برای خشنودی و اجتناب از موقعیت های ناراحت کننده؛ افراد دارای طرحواره نمی توانند به گونه ای کارآمد و با کفایت خود را کنترل کنند) (یانگ، ۲۰۰۵). این ساختارهای شناختی، بنیان تفکر و رفتار افراد را سازمان می دهند و سایر عوامل مربوط به آن ها احتمالاً نقش واسطه ای برعهده دارند (وارد، پلاسک و بیچ، ۲۰۰۶؛ لنگتون و مارشال^{۳۹} ۲۰۱۰). ژرف ترین ساختارهای شناختی طرحواره ها هستند (بکر و بیچ، ۲۰۰۴؛ اسویتز^{۴۰} ۲۰۰۶). طرحواره ها در رویارویی با محرک های جدید بر پایه ساختار پیشین خود، اطلاعات به دست آمده را سرند، رمزگردانی و ارزیابی می کند (بک، ۱۹۶۷؛ به نقل از جکوین^{۴۱} ۱۹۹۷) و بدین ترتیب به نوع نگرش افراد نسبت به خود و جهان پیرامونشان تاثیر می گذارند (بک، ۱۹۶۷؛ به نقل از جکوین، ۱۹۹۷). یانگ (۱۳۸۴) آن دسته از طرحواره هایی را که به رشد و شکل گیری مشکلات روانشناختی می انجامند، طرحواره های ناسازگار اولیه می نامند. این طرحواره ها الگوهای شناختی و هیجانی خود آسیب رسانی هستند که از جریان اولیه رشد آغاز شده و در طول زندگی تداوم می یابد. (یانگ، گلاسکو و ویشار، ۲۰۰۳؛ مک گین و یانگ، ۱۹۹۶؛ به نقل از نورادهل و هوت و هاگوم^{۴۲} ۲۰۰۵). نتایج تحقیقات مختلف نشان داده اند که طرحواره های ناسازگار اولیه گوناگون، آسیب پذیری خاصی را برای انواع آشفتگی های روانشناختی ایجاد می کنند (کاوامورا، هانت و فروست، ۲۰۰۲؛ به نقل از محمدی، ۱۳۸۲؛ دیده روشنی، ۱۳۸۹). یانگ (۱۹۹۹)،

³⁹ Ward & Beech & Langton & Marshall

⁴⁰ Baker & Switzer

⁴¹ Jacquin

⁴² Nordahl & Holthe & Haugum

به نقل از سلیگمن، شولمن و ترایون^{۴۳}، ۲۰۰۷) بر این باور است که طرحواره‌های ناسازگار در افراد به تجربه های رویدادهای منفی در زندگی منجر می‌شود و حضور چنین رویدادهایی در زندگی شخص، باعث احساس فشار روانی بیش از حد می‌شود.

روش

روش این تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی به شمار آمده که در آن به بررسی ارتباط بین متغیرها پرداخته می‌شود. جامعه آماری این تحقیق دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی در شهر اردبیل می‌باشد. نحوه نمونه گیری در این تحقیق تصادفی است. که با توجه به محدودیت های دسترسی و کسب اطلاعات دقیق از روش نمونه گیری به صورت در دسترس استفاده شد که از میان جامعه آماری تعداد ۲۰۰ نفر به عنوان نمونه برگزیده شدند.

ابزارهای پژوهش

ابزار مورد استفاده در این مطالعه شامل سه پرسشنامه بوده:

الف- مقیاس انتظار از ازدواج: در این پژوهش برای بررسی انتظارات آزمودنی ها از ازدواج، از مقیاس انتظار از ازدواج (MES) استفاده شد. این پرسشنامه حاوی ۴۰ گزاره است. پاسخ دهندگان از مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از ۱، کاملاً مخالفم تا ۵، کاملاً موافقم استفاده می‌کنند؛ بنابراین حداقل نمره ۴۰ و حداکثر نمره آن ۲۰۰ است. گزاره های ۴، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۰، ۳۵ و ۳۸ به طور معکوس نمره گذاری می‌شوند. به طور کلی نمرات پایین تر نشان دهنده انتظارات بد بینانه از ازدواج، و نمرات بالاتر نشان دهنده انتظار ایده‌آل گرایانه از ازدواج است. نمراتی که در حد وسط هستند، انتظارات واقع گرایانه را نشان می‌دهند. همچنین نمرات بالا در خرده مقیاس های انتظار ایده‌آل گرایانه و واقع گرایانه نشان دهنده انتظارات ایده‌آل گرایانه و واقع گرایانه تر است درحالی که در خرده مقیاس های انتظار بدبینانه نمرات پایین تر نشان دهنده انتظارات بدبینانه تر است. پاسخگویی به آن حدوداً ۱۰ دقیقه زمان می‌برد. جونر و نلسون^{۴۴} برای کل مقیاس، آلفای کرونباخ ۰/۸۰ - ۰/۷۹، و دیلون ضریب ۰/۸۰ را گزارش کردند. برای آماده سازی مقیاس انتظار از ازدواج در ابتدا این پرسشنامه به فارسی ترجمه شد. در ترجمه، از نظرات یک کارشناس ارشد زبان انگلیسی و تعدادی از دانشجویان که عضو جامعه پژوهش بودند استفاده شد. سپس چند نفر از اعضای هیئت علمی متخصص در مشاوره خانواده، روایی محتوایی و تطابق فرهنگی این مقیاس را تایید کردند. برای بررسی اعتبار، هم از روش همسانی درونی و هم بازآزمایی استفاده شد. براری بررسی ثبات، از ۴۰ نفر از آزمودنی ها خواسته شد که پس از سه هفته مجدداً به پرسشنامه پاسخ دهند. همچنین به منظور بررسی روایی سازه، همراه با مقیاس انتظار از ازدواج، مقیاس نگرش نسبت به ازدواج (MAS) اجرا شد (براتین و راسن^{۴۵}، ۱۹۹۸).

ب- پرسشنامه نگرش نسبت به عشق استرنبرگ؛ توسط رابرت. جی. استرنبرگ (۱۹۸۶) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۴۵ ماده است که سه مولفه: شور و هیجان، صمیمیت و تعهد را می‌سنجد که هریک از مولفه ها دارای ماده، که پاسخ به ماده ها به روش لیکرت از ۱ تا ۹ است. شیوه نمره گذاری به این صورت است که از جمع نمرات در هر سه مولفه شور و هیجان، صمیمیت و تعهد نمره کل عشق بدست می‌آید و برای محاسبه هر مولفه، نمرات هر ۱۵ سوال؛ ۱۵ سوال اول صمیمیت، ۱۵ سوال دوم شور و هیجان و ۱۵ سوال سوم تعهد محاسبه می‌شود تا مشخص گردد فرد در کدام مولفه نمره بالاتری کسب کرده است (قمرانی، طباطبایی، ۱۳۸۵). کمترین نمره هر مولفه ۱۵ و بیشترین ۱۳۵ است. این پرسشنامه نمره گذاری معکوس ندارد. امان اللهی (۱۳۸۵) اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و برای مولفه های صمیمیت ۰/۸۹ و تعهد

⁴³- Seligman & Schulman & Tryon

⁴⁴ Junier & Nelson

⁴⁵ Brateen & Rosen

۰/۸۱ گزارش کرد. قمرانی و طباطبایی (۱۳۸۵) روایی این پرسشنامه را با استفاده از محاسبه همبستگی مولفه ها با نمره کل برای مولفه های صمیمیت ۰/۶۶، شور و هیجان ۰/۹۲ و تعهد ۰/۷۷ و اعتبار آن را ۰/۹۲ بدست آوردند. در پژوهش دغاغله، عسگری و حیدری (۱۳۹۱)، ضرایب اعتبار بدست آمده به دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف برای پرسشنامه ۰/۹۲ و ۰/۸۶ گزارش شده است.

ج-فرم کوتاه پرسشنامه طرحواره های ناسازگار اولیه یانگ (YSQ-SF)؛ این پرسشنامه 75 ماده دارد و آن را یانگ و براون (۱۹۹۴)؛ به نقل از برازنده، (۱۳۸۴) برای سنجش ۱۵ طرحواره ناسازگار اولیه شناختی طراحی شده که ما از بین این ۱۵ طرحواره به بررسی ۵ طرحواره ناسازگار که شامل محرومیت هیجانی، بی اعتمادی/بدرفتاری، وابستگی/بی کفایتی، اطاعت و بازداری هیجانی می شود پرداختیم. هر یک از ۷۵ عبارت این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۶ درجه از کاملاً غلط تا کاملاً درست، نمره گذاری می شود. نمره فرد در هر طرحواره با جمع نمرات سوالات مربوط به آن طرحواره حاصل می شود. نمره بالا نشان دهنده ی حضور پررنگ تر طرحواره ناکارآمد است. یانگ، نورمن و توماس^{۴۶} (۱۹۹۵) پایایی این پرسشنامه را به روش همسانی درونی و بازارآزمایی بر روی یک نمونه (۵۶۴) نفری از دانشجویان آمریکایی به ترتیب (۹۵٪ و ۸۱٪) گزارش نمودند. همچنین در ایران یوسفی و همکاران (۱۳۸۷) و روایی و پایایی پرسشنامه طرحواره های ناسازگار اولیه را بر روی یک نمونه (۵۷۹) نفری در دو مرحله (مرحله اول ۳۹۴ نفر و مرحله دوم ۱۸۵ نفر) بررسی نمودند و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن در کل نمونه به ترتیب ۹۱٪ و ۸۶٪ دختران ۸۷٪ و ۸۴٪ و در پسران ۸۴٪ و ۸۱٪ گزارش نمودند آنان میزان و آلفای کرونباخ را برای همه عامل ها بالاتر از ۸۱٪ و برای کل پرسشنامه ۹۱٪ به دست آوردند و روایی همگرایی پرسشنامه با ابزارهای اندازه گیری درماندگی روانشناختی، اعتماد به نفس، آسیب پذیری شناختی برای افسردگی و علائم اختلال شخصیت بررسی و نشان داده شد که طرحواره های ناسازگار اولیه ارتباط منفی با ویژگی های مثبت مانند اعتماد به نفس و عاطفه مثبت با صفاتی همچون اختلال شخصیت، درماندگی هیجان منفی و اختلال عملکرد و نگرش دارند (یوسفی و همکاران ۱۳۸۹).

یافته ها

دراین پژوهش ۲۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. از این تعداد (۴۸ درصد) در مقطع کارشناسی و (۳۵/۵ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و (۱۶/۵ درصد) در مقطع دکتری بودند. بازه سنی افراد شرکت کننده در این تحقیق از ۱۸ تا ۳۴ سال بود که بیشترین تعداد افراد با ۱۷۶ نفر (۸۸ درصد) در بازه ۲۰ تا ۳۱ سالگی بودند.

جدول شماره ۱: همبستگی خرده مولفه های مثلث عشق (صمیمیت، تعهد و هوس)، انتظار از ازدواج، انتظار واقع بینانه، انتظار ایده آل و انتظار بد بینانه

ابعاد مثلث عشق/انتظار از ازدواج	انتظار واقع بینانه	انتظار ایده آل	انتظار بدبینانه
صمیمیت	0.153*	0.091	0.001**
تعهد	0.19	0.18	-0.024
هوس	0.047*	0.096	-0.124

* $P \leq 0.05$

** $P \leq 0.01$

نتایج جدول شماره ۱ نشان می دهد بین صمیمیت از ابعاد مثلث عشق و انتظار واقع بینانه از ازدواج ($r=0.153$) رابطه مثبت و معنادار و بین صمیمیت و انتظار بدبینانه ($r=0.225$) رابطه منفی معنادار وجود دارد. همچنین بین تعهد و انتظارات از ازدواج رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین بین هوس و انتظار واقع بینانه از ازدواج ($r=0.047$) رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۲: همبستگی خرده مولفه های طرحواره های ناسازگار اولیه (محرومیت هیجانی، بی اعتمادی/بدرفتاری، وابستگی/بی کفایتی، اطاعت و بازداری هیجانی)، انتظار از ازدواج (انتظار واقع بینانه، انتظار ایده آل و انتظار بد بینانه)

طرحواره های ناسازگار اولیه / انتظار از ازدواج	انتظار واقع بینانه	انتظار ایده آل	انتظار بدبینانه
محرومیت هیجانی	-0.176*	-0.077	0.454**
بی اعتمادی/بدرفتاری	-0.082	0.019	0.404**
وابستگی/بی کفایتی	-0.270**	-0.310**	0.070
اطاعت	-0.178*	-0.179*	0.264**
بازداری هیجانی	-0.246**	-0.214**	0.285*

* $P \leq 0.05$

** $P \leq 0.01$

نتایج جدول شماره ۲ بین طرحواره محرومیت هیجانی و انتظار واقع بینانه از ازدواج ($r=-0.176$) رابطه منفی و معنادار و بین طرحواره محرومیت هیجانی و انتظار بدبینانه ($r=0.454$) رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین بین طرحواره بی

اعتمادی/بدرفتاری با انتظار بدبینانه ($r=0,404$) رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین بین طرحواره وابستگی/بی کفایتی با انتظار واقع بینانه و انتظار ایده آل ($r=-0,270$)، ($r=-0,310$) رابطه منفی معنادار وجود دارد. همچنین بین طرحواره اطاعت و انتظار واقع بینانه و انتظار ایده آل از ازدواج ($r=-0,178$)، ($r=-0,179$) رابطه منفی معنادار و با انتظار بدبینانه ($r=0,264$) رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین بین طرحواره بازداری هیجانی و انتظار واقع بینانه و انتظار ایده آل ($r=-0,246$)، ($r=-0,214$) رابطه منفی معنادار و با انتظار بدبینانه ($r=0,285$) رابطه مثبت معنادار وجود دارد. در مجموع بین طرحواره های ناسازگار اولیه و انتظارات ایده آل و واقع بینانه از ازدواج رابطه منفی معنادار و انتظار بدبینانه رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۳: نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای پیش بینی انتظار از ازدواج

متغیر پیش بین	R	R2	df	F	B	معنی داری
عشق	۰/۴۷۹	۰/۲۳۰	۱۹۴	۸/۱۰	۰/۲۸۲	۰/۰۲۵
طرحواره			۱۹۶		-۰/۲۰۹	۰/۰۲۹

بر اساس یافته ها متغیرهای پیش بین توانستند به طور معنا دار ۲۳٪ از تغییرات انتظار از ازدواج را پیش بینی کنند. متغیر طرحواره های ناسازگار اولیه نیز نقش معکوس و معنا داری در پیش بینی انتظار از ازدواج داشت ($\beta = -0,209$) در صورتی که متغیر مثلث عشق نقش مستقیم و معنا داری در پیش بینی انتظار از ازدواج دارد ($\beta = 0,282$).

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش، هدف بررسی رابطه ابعاد مثلث عشق و طرحواره های ناسازگار اولیه با انتظار از ازدواج در دانشجویان دختر دانشگاه محقق اردبیلی بود. همانگونه که یافته های پژوهش نشان می دهند بین صمیمیت از ابعاد مثلث عشق و انتظار واقع بینانه و انتظار بد بینانه از خرده مولفه های انتظار از ازدواج به ترتیب رابطه مثبت و منفی معنا دار وجود دارد. همچنین بین هوس از ابعاد مثلث عشق و انتظار بد بینانه رابطه مثبت معناداری وجود دارد. همچنین بین تعهد، دیگر بعد مثلث عشق و هر سه خرده مولفه انتظارات رابطه معناداری وجود ندارد. نتیجه دیگر در خصوص طرحواره های ناسازگار اولیه نشان می دهد که بین تمام حوزه های طرحواره های ناسازگار اولیه با انتظار واقع بینانه از ازدواج و انتظار بد بینانه از ازدواج به ترتیب رابطه منفی و مثبت معناداری وجود دارد بدین معنی که دانشجویانی که طرحواره های ناسازگار اولیه بیشتری از آنها درگیر است، انتظارات واقع بینانه کمتر و انتظارات بدبینانه بیشتری دارند. همچنین بین انتظار ایده آل از ازدواج و وابستگی/بی کفایتی، اطاعت و باز داری از هیجان از حوزه های طرحواره های ناسازگار اولیه رابطه منفی معناداری وجود دارد. این یافته ها با یافته های افشاری نیا (۱۳۹۳)، شیخ السلامی (۱۳۹۳)، سهرابی (۱۳۹۳)، محمدی فر و همکاران (۱۳۹۲)، ولبورن^{۴۷} و همکاران (۲۰۱۲) و هالورسن^{۴۸} و همکاران (۲۰۱۲) در یک راستا می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت که طرحواره های ناسازگار اولیه یکی از عوامل مختل کننده کیفیت زندگی هستند. طرحواره های ناسازگار اولیه الگوها یا درون مایه های عمیق و فراگیر هستند که از خاطرات، هیجان ها، شناخت

⁴⁷ Welbluren

⁴⁸ Holversen

واره ها و احساسات بدنی تشکیل شده اند، در دوران کودکی و نوجوانی شکل گرفته اند، در سیر زندگی تداوم دارند، دربارهی خود و رابطه با دیگران هستند، به شدت ناکارآمد هستند و اثرات شدیدی روی عملکرد سازگاران دارند. به طور کلی، طرحواره ها به عنوان باورهای بنیادین ناکارآمد در نظر گرفته میشوند، که توسط یک آماج فعال میشوند. طرحواره ها، تم های بادوام و ثابتی هستند که برای هر فردی اختصاصی هستند. با این توصیفات می توان پی برد که نگرش این افراد نسبت به ازدواج چگونه بوده و چه انتظاراتی از ازدواج دارند. همچنین این یافته ها با یافته های حسینی (۱۳۸۹)، تقریباً همسو است نتایج آن نشان داد که طرحواره های ناسازگار اولیه از عوامل روانشناختی است که حوزه های آن در هر فرد، همسرگزینی و ملاکهای وی را برای انتخاب همسر متأثر می سازد. همچنین این یافته ها با نتایج تحقیق یانگ، کلوسکار و ونشار^{۴۹}، (۱۳۸۴) تا حدی در یک راستا است، به این صورت که زمانی که نیاز خاصی ارضا نشود، طرحواره های ناسازگار اولیه در آن حیطه ایجاد می شود. با ارضا نشدن نیاز های دلبستگی و صمیمیت و سرخوردگی از روابط عاطفی اولیه، طرحواره های ناسازگار مربوط به روابط صمیمانه و دلبستگی ایجاد می شود. این باورها و طرحواره ها به روابط بین فردی در بزرگسالی و دوران تاهل در روابط زناشویی نمود می یابد و بر آن تاثیر مخرب می گذارد. بنابر نتایج بدست آمده پژوهش حاضر نشان داد که ابعاد مثلث عشق و خرده مولفه های طرحواره های ناسازگار اولیه نقش به سزایی در انتظارات از ازدواج دارند، بدین معنی که دانشجویانی که طرحواره های ناسازگار اولیه بیشتری از آنها درگیر است، انتظارات واقع بینانه کمتر و انتظارات بدبینانه بیشتری دارند. بدون شک هر پژوهشی با محدودیت هایی روبرو است که گریز از آنها تقریباً غیر ممکن است. از محدودیت های این پژوهش می توان به عدم مهار سایر متغیرهای دخیل در انتظار از ازدواج همچنین بدلیل خاص بودن جامعه آماری، یعنی دختران دانشجو دانشگاه محقق اردبیلی، امکان تعمیم نتایج به کل جامعه با محدودیت روبرو است. با توجه به اینکه این پژوهش روی جامعه دانشجویی انجام شده است، پیشنهاد می شود در جمعیت های دیگر نیز انجام شود، این مسئله زمانی اهمیت پیدا می کند که نقش فرهنگ در شکل گیری طرحواره های ناسازگار اولیه و سبک های عشق ورزی در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می شود از نتایج پژوهش حاضر در مشاوره های قبل از ازدواج و نیز جلسات زوج درمانی استفاده شود. همچنین می توان با آشنا کردن والدین با راه های آموزش سبک های عشق ورزی و حل طرحواره های ناسازگار اولیه به جوانان و نوجوانان میزان انتظارات واقع بینانه از ازدواج را در جامعه بالا برد.

منابع

- افشاری نیا، کریم (۱۳۹۳) پژوهشی را تحت عنوان بررسی نقش سبکهای دلبستگی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه در ملاکهای همسرگزینی - فصلنامه علمی پژوهشی، جلد ۱۳، شماره ۵، تابستان ۱۳۹۳
- برازنده، هدی لقا (۱۳۸۴). بررسی ارتباطی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با سازگاری زناشویی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- حسینی، بیتا(۱۳۸۹)، زوج درمانی تحلیلی(۱). تهران: انتشارات جنگل.
- حفاظی طرچه، میترا؛ فیروزآبادی، علی و حق شناس، حسن (۱۳۸۵) بررسی ارتباط بین اجزاء عشق و رضایتمندی زوجی. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۱۶(۵۴):۹۹-۱۰۹.
- دیده روشن سونیا(۱۳۸۹). بررسی ارتباط طرحواره های ناسازگار اولیه با نشانه های بیماران افسرده و مضطرب، پایان نامه کارشناسی ارشد، اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.
- دغاغله، ف؛ عسگری، پ؛ حیدری، ع، (۱۳۹۱)، رابطه بخشودگی، عشق، صمیمیت با رضایت زناشویی. یافته های نو در روان شناسی. ۲۴، ۷۵-۶۹.
- سهرابی، رقیه، محمدی، اکبر، زارعان، مصطفی، نوری تیرتاشی، ابراهیم (۱۳۹۴)، آموزش پیش از ازدواج و انتظار از ازدواج دانشجویان، مجموعه مقالات پنجمین کنگره انجمن روانشناسی ایران، روان شناسی معاصر ۸۰۴-۸۰۱ (ویژه نامه)، ۱۰.
- شیخ الاسلامی، زهرا. (۱۳۹۳) رابطه باور های غیر منطقی و تیپ های شخصیتی با انتظار از ازدواج دردانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه - دانشکده علوم انسانی.
- قمرانی، امیر؛ طباطبایی، سمانه سادات، (۱۳۸۵) بررسی روابط عاشقانه زوجین ایرانی و رابطه آن با رضایت زناشویی و متغیرهای دمو گرافیک، مجله تازه ها و پژوهش های مشاوره، ۱۷، ۱۰۹-۹۵.
- محمدی فر، محمدعلی، طیب بهرامیان، محمود نجفی (۱۳۹۲)، نقش طرحواره های ناسازگار اولیه و عوامل شخصیت در پیش بینی رضایت زناشویی جانبازان، فصلنامه روان شناسی نظامی، دوه ۴، شماره ۱۴، تابستان ۱۳۹۲.
- واعظی، مریم؛ خانبانی، مهدی؛ ماهگل، توکلی و مریم خامی (۱۳۸۷) تاثیر عشق ورزی در رضایتمندی زندگی زناشویی، فصلنامه خانواده و پژوهش، ۲ (۴).
- یانگ، جفری (۱۳۸۴). شناخت درمانی اختلالات شخصیت، رویکرد طرحواره درمانی. ترجمه غلی صاحبی و حسن حمیدپور. تهران انتشارات آگه.

-Baker, E., & Beech, A. R. (2004). Dissociation and variability of adult attachment dimensions and early maladaptiveschemas in sexual and violent offenders. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 1119-1136.

-Bahramitash R, kazemipour S, myths and realities of the impact of islam on women: changing marital status in iran. *Critique: critical middle eastern studies*. 2006;15(2):111-28.



- Brateen TB, Rosen LA. Development and validation of the marital attitude scale. J Divorce and Remarriage. 1998; 29:83-91.
- Dillon HN. Family violence and divorce: Effects on marriage expectations. [Dissertation]. East Tennessee State University. 2005.
- Downey G, Freitas A, Michaelis B, Khouri H. The self-fulfilling prophecy in close relationships: Rejection sensitivity and rejection by romantic partners? J Pers Soc Psychol. 1998; 75:545-60.
- Dwyer, Diana. (2000).interpersonal relationship, London, routledge.
- Fowler, A.C. (2007). Love and marriage. through the lens of sociological theories. Journal of The Sociology of Self-Knowledge, 2, 61-72. Goldenberg H, Goldenberg I. Family Therapy: An overview. 7th ed. Los Angeles: Thomas Brooks/Cole, 2008.
- Holman TB. Premarital prediction of marital quality or breakup: Research, theory, and practice, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. 2001.
- Jacquin, K. M. (1997). The effects of maladaptive schemata on information processing. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- Jones GD, Nelson ES. Expectations for marriage among college students from intact and non-intact homes. J Divorce Remarriage. 1996; 26(1):171-89.
- Khallad, Y (2005). Mate selection in Jordan: effects of sex, socio-economic status, and culture. Journal of Social and Personal Relationships, 22, 155-168.
- Langton, C. M., & Marshall, W. L. (2010). Cognition in rapists: Theoretical patterns by typological breakdown. Aggression and Violent Behavior, 6(2), 499-518.
- Mikulincer M, Shaver PR. Attachment in Adulthood: Structure, dynamics, and change. New York: The Guilford Press. 2007.
- Moss, B, F. and Schoweble. (1993). Marriage and romantic relationships, defining intimacy in romantic relationship; Family relating; jun 41, P 31– 37.
- Nordahl, H. M., Holthe, H., & Haugum, J. A. (2005). Early maladaptive schemas in patients with or without personality.
- Salsali M, rezaee N, seyedfatmi N, rahnavard Z. perception of Iranian middle-aged women regarding moral health concept: A content analysis. Global journal of health science. 2014;7(3) :p267. Fall 2016: vol.5, no. 3: 197-3204.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. Psychological Review, 93, 119-135.



- Sternberg, R.J. (1987). Liking versus loving: A comparative evaluation of theories. *Psychological Bulletin*, 102, 331- 345.
- Schultz DP. Theories of personality. Translated by Karimi Y, Jomehri F, Naghshbandi S, Goodarzi-Malayeri, B, Bahirae H, Nikkhoo MR. Tehran: Arasbaran.1999.
- Simon, RW, Marcussen K. Marital transitions, marital beliefs and mental health. *J Health Soc Behav*, 1999; 40:111-25.
- Steinberg SJD, Davila J, Fincham F. Adolescent marital expectations and romantic experiences: Associations with perceptions about parental conflict and adolescent attachment security. *J Young Adol*. 2006; 35(3):333-48.
- Switzer, I. (2006). Early maladaptive schemas predic riskly sexual behaviors. Unpublished thesis masters. Mississippi State University Sahebihagh MH, Ghalyani R. Studying the students' attitude towards the importance of student marriage criterions and obstacles. The 2nd national congress of family pathology in Iran. Tehran: Shahid Beheshti University. 2006.
- Sprecher, Susan & Mauratoro, M. (2002). A study of men and women from different sides of earth to determing if men are from mars and women are from Venus in their beliefs about love and romantic relationships; *Sex Roles*, New York: Mar. Vol 46 , Iss 5.6 ; pp. 131,17.
- Seligman MEP, Schulman P, Tryon A. Group prevention of depression and anxiety symptoms. *Behavior Research & Therapy*. 2007; 45(6): 1111-1126.
- Shulman S, Rosenheim E, Knafo D. The interface of adolescent and parent marital expectations. *Am J Family Thera*, 1999; 27:213-22.
- Ward, T., & Beech, A. (2006) . An integrated theory of sexual offending. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 44-63.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Publication.
- Young JE. (2005). *Young Schema Questionnaire Short Form*. New York: Schema Therapy Institute.

بررسی و شناسایی روش های افزایش امید به آینده در دانش آموزان (مطالعه موردی پایه ششم

ابتدایی)

زین العابدین درویشی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی ارومیه

علی آقائی

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، نویسنده مسئول

Aghaei.4102@gmail.com

سینا شیخی پورپاک

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شبستر

چکیده

امید به آینده یکی از موضوع های محوری و مهم در ارتباط با زندگی افراد در جامعه و عامل کلیدی انگیزه بخش در رشد و پیشرفت سرمایه های انسانی آن جامعه است. امید به آینده در دانش آموزان رابطه مستقیم با پیشرفت تحصیلی و سلامت روانی آنان دارد. هدف از پژوهش حاضر افزایش امید به آینده دانش آموزان می باشد. این تحقیق با رویکرد اقدام پژوهی در سه بعد تشخیص، اجرا و ارزیابی نتایج و با مشارکت ۲۹ دانش آموز مقطع ششم ابتدایی دبستان موانا منطقه سیلوانا استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ صورت گرفت. بررسی های اولیه که از طریق مشاهده و پرسش نامه صورت گرفت نشانگر بی انگیزگی و ناامیدی دانش آموزان نسبت به آینده بود. اقدام پژوهان با استفاده از راه حل های مختلف سعی در افزایش امید به آینده دانش آموزان داشتند. پس از طرح ریزی و انجام اقدامات مقتضی، نتایج بررسی های ثانویه که با استفاده از آزمون t وابسته در نرم افزار spss25 بدست آمد، نشان داد امید به آینده به شکل معناداری در بین دانش آموزان افزایش یافته است.

واژگان کلیدی: امید به آینده، دانش آموزان، اقدام پژوهی

امید به عنوان یک حالت انگیزشی مثبت و مبتنی بر یک احساس تعاملی ناشی از موفقیت تعریف شده است (حبیب‌زاده و شجاعی، ۱۳۹۶). امید به آینده به دو شکل تصویر می‌شود: الف) در نگاه اول امید به آینده مربوط به ساختار ذهنی فرد در مورد آینده‌اش می‌باشد. ب) در نگاه دوم امید به آینده زمینه‌ای را فراهم می‌کند برای اجرای اهداف، تصمیمات و انجام تعهدات که در نتیجه موجب پیشرفت فرد می‌شود (فاضل‌زاده و همکاران، ۱۳۸۵).

در نظریه‌ی امید، اعتقاد بر این است که امید، احساسی انفعالی نیست که فقط در لحظات تاریک زندگی اتفاق بیفتد، بلکه فرایندی شناختی است که به وسیله‌ی آن افراد اهدافشان را دنبال می‌کنند و افراد امیدوار بیشتر از افراد ناامید برای زندگی معنی‌قائلند (اسنایدر^۱ و همکاران، ۲۰۰۶).

امیدواری و ناامیدی نسبت به آینده از موضوع‌های مهم و مورد توجه در علوم انسانی است که از اواخر سال ۱۹۶۰، در چارچوب علمی بررسی و از دهه هفتاد، به گونه‌های دیگری در رابطه با احساسات منفی، سازگاری و بقا مطرح شده است. امیدوار بودن مهم‌ترین انگیزه در زندگی انسان است. امید، منشأ هر پویایی و پیشرفتی در زندگی است، زیرا اگر کسی امید به چیزی داشت، به آن دست می‌یابد و زمینه‌های دستیابی آن هدف را برای خود مهیا می‌کند. امید، انسان‌ها را در رسیدن به اهداف خود یاری می‌کند (علیزاده‌اقدام، ۱۳۹۱). از این رو، فقدان امید به آینده، موجب مشکلاتی نظیر افت تحصیلی و آموزشی، اعتیاد و غیره در میان دانش‌آموزان می‌شود. اما بررسی روندهای موجود در ایران حاکی از آن است که تناسب بین آموزش‌های دانشگاهی و کسب اشتغال، نامتوازن است و بازار کار توانایی جذب فارغ‌التحصیلان دانشگاهی را ندارد. در نتیجه هر ساله بخش زیادی از فارغ‌التحصیلان به صف بیکاران کشور می‌پیوندند. (احمدی، ۱۳۸۳)، بدین منظور، موضوع امید به آینده و لزوم افزایش آن در نوجوانان، به خصوص دانش‌آموزان، به یکی از موضوعات مهم و قابل تأمل تبدیل شده است.

نقش دانش‌آموزان در ساختن فردای جامعه و همچنین اداره و مدیریت سیاسی، علمی و فرهنگی آن بر همگان واضح و مبرهن است. بنابراین بدون شک مسائل دانش‌آموزان به عنوان یکی از اولویت‌های اصلی پژوهشی در جامعه‌ی دانشگاهی و همچنین در میان متولیان تعلیم و تربیت مطرح می‌باشد. از

اصلی ترین زیرشاخه های این موضوع، امید به آینده در دانش آموزان است که به تدریج جایگاه و اهمیت خود را در میان موضوعات پژوهشگران نشان می دهد.

پس از طرح نظریه امید از جانب اسنایدر و همکاران و ایجاد مقیاسی برای اندازه گیری آن، حجم وسیعی از پژوهش ها به بررسی رابطه امید با متغیرهای مختلف سلامت روانی و حتی جسمانی پرداختند. اما در حقیقت اکثر پژوهش هایی که در زمینه امید به انجام رسیدند محدود به حوزه روانشناسی بودند و در سال های اخیر پژوهش های اندکی در رابطه با زمینه اجتماعی مؤثر بر امید به آینده صورت گرفته است (میرزاییان، حسن زاده و مصلحی جویباری، ۱۳۹۳).

عبدالهی (۱۳۸۹)، در مقاله ای با عنوان تبیین جامعه شناختی امید به آینده اشاره می کند که متغیرهای میزان دین داری، پایگاه اقتصادی-اجتماعی خانواده و میزان ارتباط با والدین، تأثیر مستقیم و معنی داری بر میزان امید به آینده دارند؛ یعنی باعث افزایش امید به آینده می شوند. علیزاده اقدم (۱۳۹۱)، در تحقیقی با عنوان بررسی میزان امید به آینده در بین دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن اشاره می کند که مطابق نتایج برخی از پژوهش ها، افراد امیدوار و شادمان، روابط اجتماعی قوی تر با دوستان، همسر، همسایگان و بستگان خود دارند. علیپور و اعراب شیبانی (۱۳۹۰)، ضمن پژوهشی با عنوان رابطه ی امیدواری و شادکامی با رضایت شغلی معلمان اشاره می کند که امیدواری بر کیفیت روابط با دیگران نیز تأثیر می گذارد؛ به طوریکه افراد ناامید بندرت می توانند با دیگران ارتباط رضایت بخشی برقرار کنند؛ پس همواره احساس تنهایی کرده، در انتظار شکست به سر می برند و وقایع کوچک را بسیار بد تعبیر می کنند. همچنین نتایج پژوهش حسن زاده و همکاران (۱۳۹۱)، تحت عنوان راه های تقویت امید به آینده از منظر قرآن و روایات، نشان می دهد که خانواده، اعتقادات فردی و برخی از عوامل اجتماعی و محیط زندگی در تقویت امید به آینده دانش آموزان نقش دارند. نتایج پژوهش اصلانی، نواح و ایدر (۱۳۹۲)، درخصوص بررسی عوامل مؤثر بر امید به آینده در بین دانش آموزان بیانگر این امر بود که متغیرهایی همچون رضایت از زندگی، مشارکت در فعالیت های گروهی، اعتقادات مذهبی، رابطه با دوستان و رابطه با والدین بر امید به آینده تأثیر مثبت و معنی داری دارد و این متغیرها ۵/۱۸ درصد از تغییرات امید به آینده را تبیین می کنند.

افزایش امید در دانش آموزان موجب پیشرفت تحصیلی آنان می شود (رادمنش و همکاران، ۱۳۹۱). کلی^۱ (۲۰۰۷)، در بررسی رابطه امید، عملکرد اجرایی، توانایی های هیجانی-رفتاری با عملکرد تحصیلی

1- Kelli

در دانش آموزان ۱۲-۱۰ ساله نشان داد ۷۴٪ از اثرات کلی نقص در عملکرد تحصیلی از امید تأثیر می پذیرد. نتایج تحقیقات متعدد حاکی از آن است که امید به آینده باعث گسترش افق دید و روشننگری و بالطبع استفاده از فرصت های یادگیری می شود و در نتیجه در چنین جامعه ای می توان شاهد نوآوری و خلاقیت در زندگی روزانه بود (اصلانی، نواح و ایدر، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش ها نشان داد که امید به آینده با سلامتی ذهنی، رضایت از زندگی، رضایت شغلی، عزت نفس، حمایت اجتماعی، موفقیت تحصیلی و عملکرد تحصیلی، نشاط اجتماعی، ارتباط با دیگران، افسردگی و اضطراب و اختلالات روانی در ارتباط است. (توکلی، ۱۳۹۲).

بدین منظور با توجه به اهمیت امید به آینده در دانش آموزان و به تبع تاثیر مثبت آن در شکوفایی هرچه بیشتر جامعه در این مقاله سعی شده است تا راه های افزایش امید به آینده دانش آموزان مورد بررسی قرار بگیرد و راهکارهای عملیاتی برای آن ارائه و اجرا گردد.

اهداف پژوهش

الف) هدف اصلی

افزایش امید به آینده دانش آموزان پایه ی ششم.

ب) اهداف جزئی

- ۱- تغییر نگرش دانش آموزان به زندگی و آینده تحصیلیشان.
- ۲- کمک به دانش آموزان برای تعیین اهداف واقع بینانه برای زندگی.
- ۳- افزایش اعتماد به نفس و مسئولیت پذیری دانش آموزان.
- ۴- آشنا کردن دانش آموزان با تعالیم مذهبی و افزایش جهان بینی مذهبی آنان
- ۵- بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان

جمع آوری اطلاعات و شواهد ۱

مشاهده رفتار دانش آموزان نشان داد برخی از آنان به سرعت شکست را در حل مسائل می پذیرند، قبل از فکر کردن به مسئله می گویند نمی توانم، موفقیت های خود را کوچک می شمارند، اعتماد به نفس

پایینی دارند و درباره‌ی آینده و اهدافشان سردرگم هستند، نسبت به آینده تحصیلی خود بدبین‌اند، وضعیت تحصیلی مطلوبی ندارند و برای موفقیت تلاش نمی‌کنند. این مشاهدات این نظر را که امید به آینده دانش‌آموزان پایین است را تقویت کرد. به دنبال مشاهدات تصمیم گرفتیم با اجرای پرسش‌نامه اسنایدر میزان امید به آینده دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کنیم.

این قسمت از پژوهش با استفاده از روش آزمون t گروه های وابسته اجرا شده است. مخاطبان پژوهش شامل ۱۴ دانش آموز پسر و ۱۵ دانش آموز دختر پایه ی ششم دبستان موانا بودند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسش نامه ی امید به زندگی اسنایدر بود. این پرسش نامه شامل ۱۲ سوال بر اساس مقیاس لیکرت می باشد. روایی و پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرانباخ ۰,۸۱ در پژوهش کرمانی، خداپناهی و حیدری (۱۳۹۱) تایید شده است. داده های جدول شماره ۱ ی نشان می دهد میانگین نمره ی امید به آینده ی دانش آموزان ۳۳,۷۹۳۱ می باشد که از بهترین میانگین (۶۰) فاصله دارد.

جدول ۱: اطلاعات توصیفی مربوط به پیش آزمون

		میانگین	تعداد آزمودنی ها	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
Pair 1	پیش آزمون	33.7931	29	3.45770	.64208

نتیجه مشاهدات و پرسش‌نامه امید به آینده حاکی از پایین بودن میزان امید به آینده دانش‌آموزان پایه‌ی ششم بود. به منظور تغییر وضعیت، کارگروهی متشکل از مدیر مدرسه و آموزگار پایه‌ی ششم تشکیل شد. پس از بررسی وضعیت موجود با نظرخواهی از همکاران و مشارکت ایشان راه‌حل‌های متفاوتی برای افزایش امید به آینده دانش‌آموزان ارائه گردید که در ادامه بررسی خواهد شد.

انتخاب راه حل ها

- نقش توانمندسازی دانش‌آموزان در افزایش امید به آینده

شناخت توانمندی افراد تاثیر بسزایی در احساس سربلندی و عزت نفس آن‌ها دارد. اگر احساس خودباوری و سربلندی و توان کسب فضایل در انسان تقویت شود همیشه و در تمام امور فردی و اجتماعی سعی می‌کند که ارزش خود را حفظ کند و خود را کارآمد جلوه داده و هرچه بیشتر در جهت سربلندی و شکوه خود و دیگران تلاش کند (افخمی اردکانی، ۱۳۸۶). بنابراین توانمندی‌های فردی یکی از عوامل اصلی در امیدواری فرد به ایجاد بستری مناسب برای زندگی شخصی، اجتماعی و در

نتیجه افزایش امید به آینده می باشد که در این بین خانواده و مدرسه از موثرترین عوامل برای افزایش توانمندی و به تبع آن افزایش امید به آینده می باشد.

– نقش خانواده در افزایش توانمندسازی فردی

تحقیقات و بررسی ها حاکی از آن است که داشتن حمایت اجتماعی می تواند بر رضایت از زندگی افراد تاثیر بگذارد؛ لذا هرچه حمایت اجتماعی بیشتر باشد، امیدواری نیز بیشتر می گردد (علیزاده اقدم، ۱۳۹۱).

گروال و پورتر^۱ (۲۰۰۷)، پژوهشی تحت عنوان امیدواری انجام دادند. نتایج نشان داد که افراد امیدوار نسبت به افرادی که امید کمی دارند دلبستگی ایمن تری دارند، تغذیه و مراقبت بهتری را دریافت کرده، تعارض خانوادگی آن ها کم تر و والدین قابل پیش بینی تری دارند. کودکانی که مورد بی توجهی قرار می گیرند، فردی را ندارند که افکار امیدوارکننده را به آن ها بیاموزد.

خانواده اولین اجتماعی است که فرد به عضویت آن درمی آید. یک خانواده موثر چنان امکانی را فراهم می آورد تا فرزندان تصور نمایند که آنان بهتر از آنچه فکر می کنند هستند. افرادی که نسبت به خود احساس خوبی داشته باشند نسبت به انجام کارهایشان همت بیشتری گماشته که این امر نیز موجب نتیجه گیری بهتر و در پی آن موجب افزایش امید به آینده می گردد.

– نقش مدرسه در افزایش توانمندی فردی

مدرسه نخستین جامعه ای است که کودک در آن به اختیار گام می نهد و اگر درست عمل کند عامل مهمی در پرورش مهارت های زندگی محسوب می شود. اولین تجربه های زندگی اجتماعی کودکان در محیط مدرسه فراهم می شود و بسیاری از برداشت های ذهنی، پیش فرض ها، باورها و بازخوردهای آنان نسبت به زندگی در مدرسه و در کلاس درس مورد آزمون، سنجش و تجربه قرار می گیرد (افروز، ۱۳۷۸)، در نتیجه معلم و مدرسه می توانند با ایجاد افکار، احساسات و نگرش هایی در دانش آموزان باعث افزایش اعتماد به نفس و توانمندی دانش آموزان شوند (حصارکی، ۱۳۹۱).

1- Greval & Porter

اجرای راه حل ها

- ۱- بسترسازی و زمینه سازی برای تقویت روابط اجتماعی در بین افراد جامعه گام مؤثری برای افزایش امید به آینده خواهد بود (افشانی و جعفری، ۱۳۹۵). به عبارت دیگر، افزایش مشارکت اجتماعی منجر به افزایش امید به آینده در دانش آموزان می شود. از این رو اقدامات زیر انجام گرفت:
- فراهم کردن فرصت های اظهار نظر کردن و حرف زدن دانش آموزان در مدرسه (کرسی آزاداندیشی در خصوص مشکلات و مسائل کلاس و مدرسه).
- گفتگوی دانش آموزان و معلم درباره مقررات مدرسه و بالاخره هم اندیشی و رای گیری برای وضع بعضی از مقررات کلاس.
- اداره کلاس درس و مدرسه توسط دانش آموزان.
- ایجاد زمینه های همدلی و رفتار دوستانه گروه های مختلف دانش آموزی در مدرسه.
- برگزاری کارگاه دوست یابی و مهارت های تاب آوری برای دانش آموزان.

۲- اجرای برنامه آموزش امید بر اساس نظریات اسنایدر

این برنامه در طی ۱۲ جلسه یک ساعته برگزار شد. همه جلسات در دوماهه اول سال ۱۳۹۸ آموزش داده شد. روش مورد استفاده در آموزش به صورت بحث گروهی بود به این صورت که همه دانش آموزان کلاس در قالب یک گروه در آموزش شرکت فعال داشتند. حمزه خانی قره (۱۳۹۴)، نشان داد که آموزش خطاهای شناختی و رفتاری بر افزایش امید به آینده و شادکامی دانش آموزان تأثیر معنی داری گذاشته است.

جدول (۲): خلاصه محتوای جلسات آموزش امید به شیوه گروهی

جلسات	محتوای آموزش داده شده
جلسه اول	اجرای پیش آزمون، معرفی ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی مبتنی بر امید.
جلسه دوم	تبیین چگونگی رشد امید از آغاز تولد انسان و ادامه آن در زندگی و ضرورت وجود آن در تمام مراحل زندگی.

جلسه سوم	در این جلسه از هر یک از شرکت کنندگان خواسته شد که داستان زندگی خود را در یک بعد یا حوزه مثلا تحصیلی، خانوادگی، روابط دوستانه و ... تعریف کنند.
جلسه چهارم	تبیین این داستان ها بر اساس مولفه های امید و قالب بندی مجدد داستان ها. در قالب بندی مجدد داستان ها به نقاط امیدوارانه ای که شخص بیان کرده بود ولی خود آگاهی نداشت اشاره می شد و از او خواسته می شد که داستانش را بر اساس این نقاط امیدوارانه دوباره نویسی کند و مشخص کردن اینکه داستان ها چگونه می توانند پایان امیدوارانه داشته باشند (هدف از این جلسه و جلسه قبلی یافتن امید بود).
جلسه پنجم	ایجاد ساختاری برای کشف اهداف، در این جلسه از شرکت کنندگان خواسته شد که ابعاد جاری و مهم زندگی خود را بر اساس اولویت و اهمیت لیست کنند. مثلا: تحصیلی، روابط اجتماعی، روابط خانوادگی و ...
جلسه ششم	در این جلسه ابتدا از شرکت کنندگان خواسته شد که در حوزه ای که بیشترین اهمیت را برای آنها دارد اهداف کلی خود را انتخاب کنند و سپس به آنها کمک شد که این اهداف را به صورت واضح و عملی بنویسند و در واقع این اهداف کلی و مبهم را به اهداف خاص و ویژه تبدیل کنند. ساختن یک فیلم درونی از رسیدن به اهداف.
جلسه هفتم	در این جلسه تمام راه های رسیدن به هدف انتخاب شده با کمک شرکت کنندگان بیان شدند و در نهایت به آنها کمک شد که بهترین راه حل رسیدن به هدف خود را انتخاب کنند، و به آنها آموزش داده شد که اگر راه حلی جواب نداد، راه حل های دیگر را انتخاب کنند. و همچنین از آن ها خواسته شد که یک فیلم درونی از رسیدن به اهداف را در ذهن خود بسازند.
جلسه هشتم	جستجوی داستان های امیدوار کننده ای که در زندگی گذشته هر فرد وجود داشته و آن ها را نادیده گرفته است و یا نسبت به آنها بی توجه بوده است. و کمک به ایجاد تصویرسازی مثبت.
جلسه نهم	کمک کردن به مراجعین که نیمه پر لیوان را هم ببینند. و به آن ها آموزش داده شد که دنیا مطلقا سیاه و سفید نیست و وقتی دچار ناامیدی کامل شدند، اگر جستجو کنند نکات امیدوارانه ای را هم پیدا خواهند کرد.
جلسه دهم	رفع موانع رسیدن به امید با استفاده از تکنیک ABC. در این جلسه به شرکت کنندگان آموزش داده شد که در راه رسیدن به امید لازم است بتوانند تشخیص دهند که موانع تا چه اندازه واقعی، واقعیت زندگی یا محصول افکار منفی می باشند. با استفاده از مدل ABC به شرکت کنندگان آموزش داده شد که چگونه افکار مثبت را افزایش داده و همچنین افکار منفی خود را به چالش بکشاند (هدف ۵ جلسه اخیر امید افزایی بود).
جلسه یازدهم	به یاد آوردن امید، نقش بازخورد را دارد و هدف از این جلسه جستجوی هدفمند و به یادآوری تلاش های موفقیت آمیز گذشته است.
جلسه دوازدهم	جمع بندی و اجرای پس آزمون.

۳- میزان دین داری دانش آموزان بیشتر باشد، میزان امید به آینده آنان بیشتر می شود (عبدالهی، ۱۳۸۹). نقش تعلیم مذهبی در سلامت روانی و پیش گیری از شیوع اختلالات روانی و ناهنجاری های رفتاری مورد تأیید بسیاری از متخصصان علم روان شناسی قرار گرفته است. تحقیقات نشان می دهند که داشتن جهان بینی مذهبی در معنا بخشی به زندگی، امید به زندگی و احساس امنیت خاطر تأثیر

بسزایی دارد و مانند سپری در مقابل از خود بیگانگی و خلأ وجودی عمل می کند (محمدزاده رومیانی، ۱۳۸۶).

در این رابطه سعی بر این شد تا با اجرای برنامه های زیر، جهان بینی مذهبی دانش آموزان را افزایش و آنان را با تعالیم مذهبی آشنا و نسبت به آن علاقه مند سازیم:

- برگزاری جشن های مذهبی مانند جشن تکلیف و...
- آموزش احکام نماز به دانش آموزان و برگزاری نماز جماعت در مدرسه.
- توجه دادن دانش آموزان به آثار اعمال خود و تقویت معادباوری در آنها.
- برگزاری کارگاه آموزشی با موضوع آثار و فواید نماز.
- ترغیب دانش آموزان به حضور در مسجد روستا جهت اقامه ی نماز جماعت و شرکت در کلاس های آموزش قرآن.
- برگزاری مسابقات احکام و نمازخوانی.
- برگزاری نشست های دینی و جلسات پرسش و پاسخ به همراه دانش آموزان.
- تقدیر از دانش آموزان فعال مذهبی و پیشتاز در فعالیت های نماز.

۴- نقش خانواده در امید به آینده را نمی توان انکار کرد. رابطه ی مثبتی بین میزان امید به آینده ی دانش آموزان و ارتباط والدین با فرزند و همچنین نوع ارتباط والدین با یک دیگر وجود دارد. هرچه میزان ارتباط والدین با دانش آموزان بهتر باشد، میزان امید به آینده ی دانش آموزان بیشتر می شود. همچنین نوع و میزان ارتباط والدین با یک دیگر مثلاً حالت ناامیدی و دلسردی زن و مرد در خانواده، تشنج و از هم پاشیدگی خانواده و در پی آن، پدیده ی فرار فرزندان، همسر آزاری و کودک آزاری را به دنبال دارد، با میزان امید به زندگی ارتباط دارد. والدین ناامید، یأس و ناامیدی را به فرزندان خود تزریق می کنند و فرزندان را دچار افسردگی و پوچی و بی ارزشی می سازند.

۲ کارگاه آموزش خانواده در این رابطه در مدرسه برگزار گردید و موارد فوق با اولیا دانش آموزان بحث و بررسی شد.

جلسه اول با موضوع: آموزش سبک های فرزند پروری.

جلسه دوم با موضوع: نقش افزایش نشاط محیط خانواده و بهبود رابطه با فرزندان در افزایش امید به آینده و موفقیت تحصیلی فرزندان.

۵- تغییر در شیوه های توجه به دانش آموزان بر اساس نوع صفات رفتاری دانش آموزان با افزایش امید به زندگی رابطه مثبتی دارد (ابتکاری، ۱۳۹۶). بنابراین، جلسه هم اندیشی با همکاران مدرسه برگزار گردید و بر موارد زیر تأکید شد:

- شناسایی دانش آموزانی که دچار ناامیدی، ضعف انگیزه و افسردگی هستند.
- در نظر گرفتن تفاوت های فردی دانش آموزان و عدم انتظار عملکرد یکسان از همه دانش آموزان.
- هماهنگ کردن سطح توقعات با توانمندی و استعداد های دانش آموزان.
- تغییر در شیوه های توجه به دانش آموزان بر اساس نوع صفات رفتاری دانش آموزان.
- آشنا کردن دانش آموزان با افراد موفق.

جمع آوری اطلاعات و شواهد ۲

همزمان با اجرای راه حل ها از اسفند ماه رفتار دانش آموزان را تحت نظر داشتیم مواردی که در رفتار دانش آموزان در طول جریان اجرای راه حل ها مشاهده شد عبارت است از:

- اعتماد به نفس دانش آموزان افزایش یافته بود.
- در مورد آینده، اهداف و آرزوهایشان صحبت می کردند و نظر می دادند.
- به یادگیری مطالب جدید علاقه مند شده اند.
- در کارهای گروهی شرکت کرده و با یکدیگر همکاری می کردند.
- احساس خشم کمتری داشتند.
- مشاهده شور و شوق در چهره ی دانش آموزان در هنگام برگزاری برنامه های آموزشی و کلاس های درس به وضوح مشخص بود.

- دانش آموزان درخواست انجام بررسی زندگینامه‌ی افراد موفق مختلف را داشتند.

- غیبت دانش آموزان در کلاس درس کاهش یافته بود.

برای بررسی تأثیر برنامه‌های اجرا شده بر امید به آینده، پرسش‌نامه امید به آینده اسنایدر مجدداً اجرا و نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از برنامه spss25 تحلیل شد.

جدول ۳: اطلاعات توصیفی مربوط به پیش آزمون و پس آزمون

		خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	تعداد آزمودنی ها	میانگین
Pair 1	پیش آزمون	.64208	3.45770	29	33.7931
	پس آزمون	.62648	3.37369	29	36.1034

جدول ۴: نتیجه آزمون t گروه های وابسته

	سطح معناداری دو سویه	درجه آزادی	مقدار آماره t	حدود اطمینان ۹۵٪		خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
				حد بالا	حد پایین			
پس آزمون - پیش آزمون Pair 1	.000	28	-6.643	-1.59797	-3.02272	.34777	1.87280	-2.31034

همانطور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، مقدار آماره t محاسبه شده در سطح $p=0,000$ برابر $۶,۶۴۳-$ با درجه ی آزادی ۲۸ می‌باشد. بنابراین بین میانگین پیش‌آزمون و میانگین پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

مطابق جدول شماره ۱، میزان تفاوت بین میانگین پیش‌آزمون و میانگین پس‌آزمون برابر ۲,۳۱ می‌باشد؛ در واقع میانگین پس آزمون، ۲,۳۱۰۳ واحد بیشتر از میانگین پیش‌آزمون است. در نتیجه راه حل های اجرا شده در اقدام پژوهی حاضر اثربخش بوده‌است.

نتیجه گیری و پیشنهادات

با انجام اقدامات آموزشی و فرهنگی که جهت افزایش امید به آینده دانش آموزان صورت گرفت، مشاهده کردیم که رفتار دانش آموزان متفاوت تر از قبل شده است. نتایج تحلیل پرسشنامه امید به آینده اسنادی را نیز این مشاهدات را تایید کرد.

باتوجه به اهمیت افزایش امید به آینده در میان تمامی آحاد جامعه بالاخص دانش آموزان دوری ابتدایی، بر اساس اقدامات صورت گرفته در فرایند اقدام پژوهی، تحقیق در میان منابع و اسناد موثق علمی و همچنین مصاحبه با معلمان و متولیان امر تعلیم و تربیت، پیشنهادات زیر ارائه می گردد:

- توسعه ی مناسبات میان والدین و فرزندان از حیث عاطفی، روحی و کلامی به منظور جلب اعتماد نسل جوان و نوجوان.

- یاری رساندن به نوجوانان و جوانان برای شناخت هرچه بیشتر توانمندی هایشان تا علاوه بر متناسب بودن انتظارات آنان از خویش با توانمندی هایشان، این گروه سنی بتوانند موفقیت های بیشتری در تحصیل، شغل و زندگی به دست آورند.

- برگزاری کارگاه های آموزشی جهت ارائه راهکارهای مناسب جهت برخورد عقلانی تر و مناسب تر معلمان برای افزایش امید و انگیزه دانش آموزان.

- اهمیت دادن به مسائل دانش آموزان از جمله کاهش امید به آینده و کاهش انگیزه آنان در مدرسه و جامعه.

- توجه به ویژگی های شخصیتی افراد و رعایت تفاوت های فردی در روش های تدریس، ارزشیابی و فعالیت های کلاسی.

- الگوسازی برای دانش آموزان از میان افراد موفق.

- ارائه بدون قید و شرط محبت توسط والدین به فرزندان.

- ایجاد محیطی مملو از امنیت و آرامش و به دور از تنش و ناامیدی در خانواده.

- تقویت حس شایستگی و توانمندی فرزندان در خانواده.



- توجه و اهمیت به افکار و اندیشه‌های گوناگون دانش‌آموزان و ایجاد بستری برای شکوفایی آنها.

منابع

- اصلانی، رقیه، نواح، عبدالرضا، ایدر، نبی‌الله، بررسی عوامل مؤثر بر امید به آینده در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه ناحیه ۲ اهواز، فصل‌نامه دانش‌انتظامی، شماره ۵، زمستان ۱۳۹۲، ۶۴-۵۲.
- افروز، غلامعلی، رابطه‌ها؛ خانواده‌ها و مدرسه‌ها، ماهنامه پیوند انجمن اولیا و مربیان، شماره ۲۴۰، مهر ۱۳۷۸، ۲۲-۲۹.
- افشانی، سید علیرضا، جعفری، زینب، رابطه دینداری و امید به آینده در بین دانشجویان دانشگاه یزد، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال ششم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۵، ۲۱۰-۱۹۱.
- توکلی، بهروز، میزان امید به آینده و عوامل مؤثر بر آن در نزد جوانان منطقه ۸ شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ۱۳۹۲.
- حسن‌زاده، رمضان، قاسمی، حمیدمحمد، یداله‌پور، بهروز، رودباری شهیمیری، خدیجه، راه‌های تقویت امید به آینده از منظر قرآن و روایات، مجله‌ی دانشگاه علوم پزشکی بابل، دوره پانزدهم، ویژه‌نامه ۱، ۱۳۹۱، ۸۸-۸۲.
- حمزه‌خانی قرا، رقیه، اثربخشی آموزش خطاهای شناختی و رفتاری بر اساس آموزه‌های قرآن بر میزان شادکامی و امید به آینده دانش‌آموزان مدارس دخترانه متوسطه شهرستان قائم شهر در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری، ۱۳۹۴.
- حصارکی، فاطمه، تقویت اعتماد به نفس در کودکان، رشد آموزش پیش دبستانی، دوره چهارم، شماره ۱، پاییز ۱۳۹۱، ۷.
- رادمنش، منصور، اسدی‌فر، ابراهیم، پوریا، جعفر، مروئی میلان، فریبا، بررسی رابطه امید و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر ماکو، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران، مرکز راه‌کارهای دستیابی به توسعه پایدار، ۱۳۹۱.
- شجاعی، سیده سارا، حبیب‌زاده، عباس، رابطه دلبستگی به والدین و همسالان و احساس تنهایی با عملکرد تحصیلی و امید به آینده تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوم متوسطه شهرستان گچساران سال تحصیلی ۹۶-۹۵، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۱۳۹۶.
- عبدالهی، مهرناز، تبیین جامعه شناختی امید به آینده، مجله‌ی رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره ۴۹، زمستان ۱۳۸۹، ۴۱-۳۴.

عزمی، سعیده، بررسی رابطه بین جهت یابی آینده، امیدواری، هیجان خواهی تکانشی و رفتارهای پرخطر در بین نوجوانان دختر و پسر شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۶.

علی پور، احمد، اعراب شیبانی، خدیجه، رابطه ی امیدواری و شادکامی با رضایت شغلی معلمان، فصل نامه ی پژوهش های نوین روان شناختی، سال ششم، شماره ۲۲، تابستان ۱۳۹۰، ۶۵-۷۸.

علیزاده اقدم، محمدباقر، بررسی میزان امید به آینده در بین دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن، مجله ی جامعه شناسی کاربردی، سال بیست و سوم، شماره ۴۸، زمستان ۱۳۹۱، ۱۸۹-۲۰۶.

فاضل زاده، پری ناز، رفیع پور، فرامرز، مهدوی، سید محمدصادق، عوامل مؤثر بر امید به آینده جوانان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران، گروه جامعه شناسی، ۱۳۸۵.

کرمانی، زهرا، خداپناهی، محمدکریم، حیدری، محمود، ویژگی های روان سنجی مقیاس امید شنایدر، مجله ی روان شناسی کاربردی، دوره ۵، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۰، ۷-۲۳.

محمدزاده رومیانی، مهری، نقش گرایش های متعالی در کنترل رفتارهای پرخطر دوره ی جوانی، فصل نامه ی رشد مشاور مدرسه، دوره دوم، شماره ۳، بهار ۱۳۸۶، ۱۶-۲۰.

میرزاییان، بهرام، حسن زاده، رمضان، مصلحی جویباری، میترا، سهم امید به آینده معلمان در پیش بینی شادکامی دانش آموزان دختر، زن و جامعه، دوره ی پنجم، شماره ۱۷، بهار ۱۳۹۳، ۱۲۱-۱۳۸.

Snyder, C.R.; L.A. Ritschel, L.K. Ravid & C.J Berg (2006). Balancing Psychological Assessments: Including Strength and Hope in Client Reports, Journal of Clinical Psychology, 62 (1), 33-46.

Kelli, S. (2007). The relationship between hope; executive function, behavioral emotional strengths and school functioning in 5th and 6th grade students. Thesis (PH.D), Ohio state university.

Grewal, P. K., & Porter, J. E. (2007). *Hope theory: A framework for understanding suicidal action*. Death studies, 31(2), 131-154.

رابطه ی شفقت به خود، تاب آوری و رفتارهای پرخطر در نوجوانان

شهناز محمدی

(دانشیار روانشناسی دانشگاه خوارزمی)

Smohammadi77@yahoo.com

محیا یاریگرروش*

(دکترای روانشناسی دانشگاه الزهرا)

mahyayarigar@yahoo.com

علیرضا دانش

(کارشناس روانشناسی دانشگاه خوارزمی)

چکیده

مقدمه :شفقت به خود یکی از مطالب نوین در روان شناسی مدرن محسوب می شود که از فلسفه بودا برگرفته شده است .این مفهوم با بسیاری از مسائل مطرح در حوزه سلامت روان ارتباط دارد و علاوه بر این با اختلالات روانی شایع نیز ارتباط منفی دارد.

مواد و روش ها :روش تحقیق به کار رفته در این پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی بود که در آن رابطه ی بین متغیرهای شفقت به خود، رفتارهای پرخطر و تاب آوری در دانش آموزان پسر مورد بررسی قرار گرفت .در نهایت به این سوال پاسخ می دهیم که آیا بین متغیرهای شفقت به خود و رفتارهای پرخطر و تاب آوری رابطه ی معنا داری وجود دارد یا خیر .یافته ها :یافته های پژوهش نشان داد که بین شفقت به خود با تاب آوری و رفتارهای پرخطر رابطه منفی وجود دارد ولی بین رفتارهای پرخطر و تاب آوری رابطه ای وجود ندارد .بین جنبه های منفی شفقت به خود و تاب آوری و رفتارهای

پر خطر ارتباط معناداری وجود نداشت. نتیجه گیری: با توجه به اینکه شفقت به خود با تاب آوری و رفتارهای پر خطر همبسته بود، می توانیم انتظار داشته باشیم که افرادی مشفق به خود تاب آوری بیشتری داشته باشند و در عین حال گرایش کمتری به رفتارهای پر خطر نشان دهند.

واژگان کلیدی: شفقت به خود، تاب آوری، رفتارهای پرخطر، نوجوانان

مقدمه

انسان ها هیجان^۱ های منفی مثل غم، ناراحتی، دلزدگی و شکست در زندگی شان را تجربه می کنند. به منظور مقابله^۲ با چنین هیجان های منفی، آن ها نیازمند تسکین دادن و رفع کردن و از همه مهم تر نیازمند مقابله کردن با چنین هیجان های منفی هستند. رویکرد روان شناسی مثبت گرا^۳، با توجه به استعدادها و توانمندی های انسان (به جای پرداختن به نابهنجاری ها^۴ و اختلالات^۵)، در سالهای اخیر مورد توجه روان شناسان قرار گرفته است. تاب آوری یکی از مفاهیم و سازه های بهنجاری است که در روان شناسی مثبت گرا مطالعه شده و به سازگاری موفقیت آمیز در حضور تهدیدها و چالش ها اشاره دارد (هینوالد^۶، ۲۰۱۱).

از طرفی خطر بروز اختلالات روانی^۷ برای همه افراد جامعه وجود دارد و هیچ انسانی از فشارهای اجتماعی روانی مصون نمی ماند (ناعمی و فقیهی، ۱۳۹۴). نوجوانان^۸ نیز از این قاعده مستثنا نیستند.

¹ Emotion

² Coping

³ Positive Psychology

⁴ Abnormalities

⁵ Disorders

⁶ Hanewald

⁷ Psychological Disorders

⁸ Adolescents

بسیاری از نوجوانان در جریان پرداختن به مسائلی از قبیل تعارض خانوادگی^۱، کنار آمدن با تغییرات جسمانی و هیجانی و ساختن هویت شخصی برای خودشان، دستخوش طوفان و استرس می شوند (نوید^۲ و راتوس^۳، ۲۰۰۷). اقدام به رفتارهای پرخطر^۴ یک راهبرد ناسازگارانه، در مواجهه با موقعیت های فشارزا و منفی زندگی در میان نوجوانان است (محمدی، تنها و رحمانی، ۱۳۹۴). رفتارهای پرخطر نظیر اعمال خشونت و درگیری فیزیکی با دیگران، استعمال دخانیات، مصرف الکل و مواد مخدر و داروهای نشاط آور، رفتارهای پرخطر جنسی، همه از رفتارهایی هستند که می توانند سبب افزایش اضطراب^۵ در نوجوانان شده و زمینه را برای ابتلاء آنان به انواع بیماری ها فراهم آورند. اگر افراد نسبت به خود شفیق باشند هنگامی که با رنج بردن، ناشایستگی یا شکست مواجه می شوند، به جای اینکه درد خود را کوچک بشمارند یا خود را با انتقاد از خود^۶ سرزنش کنند، به خودشان صمیمیت ارائه می دهند (آتش نفس و همکاران، ۱۳۹۳).

نوجوانی و جوانی از دوره های حساس زندگی هستند. الگوهای رفتاری مهمی که می توانند سراسر زندگی فرد را تحت تأثیر بگذارند، در این دوران شکل می گیرند. تحولات فیزیولوژیکی و روانشناختی عمده ای که نوجوانان با آنها مواجه می شوند، از یک سو آنان را تحت استرس شدیدی قرار داده، و از سوی دیگر به چالش با محیط زندگی به ویژه والدین و سایر اعضای خانواده و حتی جامعه وا می دارد. این عوامل در بسیاری از موارد ممکن است نوجوانان را به سمت رفتارهایی بکشاند که پیامدهای جسمی و روان شناختی ناگواری در پی داشته باشد (اکبری زردخانه، یعقوبی، شالباف، عبدالله پور، رضانی و حدادی، ۱۳۹۴). یکی از مولفه های مؤثر در چگونگی برخورد با مشکلات در دوره ی نوجوانی تاب

¹ Family conflict

² Nevid

³ Rathus

⁴ High-risk behaviors

⁵ Anxiety

⁶ Self-Criticism

آوری است (اسدی و همکاران، ۱۳۹۴). به این ترتیب که افراد دارای میزان بیشتری از تاب آوری در مقابل فشارهای روانی مقاوم تر بوده و می توانند به شکل مناسب تری با مشکلات خود کنار بیایند. این سازه از جمله عواملی است که از بروز مشکلات روانی در میان جوانان و نوجوانان جلوگیری به عمل می آورد و آنها را از بروز اثرات روانی رویدادهای مشکل زا در امان نگاه می دارد (پینکوارت^۱، ۲۰۰۸ به نقل از مرتضوی و یاراللهی، ۱۳۹۴). نف معتقد است که شفقت به خود بایستی با افزایش سلامت روانی به عنوان بازتابی در افسردگی^۲ و اضطراب و رضایت بیشتر از زندگی همراه باشد (مکبث^۳ و گاملی^۴ ۲۰۱۲). شواهد روزافزونی نشان می دهد که شفقت به خود با بهزیستی روان شناختی رابطه دارد و به عنوان عامل محافظتی مهمی در نظر گرفته می شود. شفقت به خود به طور مثبتی با رضایت از زندگی، شادکامی، خوش بینی، خرد، ابتکار شخصی، خلاقیت و به طور منفی با افسردگی، اضطراب، عاطفه ی منفی^۵، نشخوار ذهنی و سرکوب فکر رابطه دارد (نف و همکاران، ۲۰۰۷ الف). رفتارهای پرخطر طیفی از رفتارهایی را در بر می گیرد که نه تنها برای فرد درگیر در این رفتار و افراد مهم زندگی وی زیان های جدی به بار می آورد، بلکه باعث صدمات غیر عمدی به سایر اعضای جامعه نیز می گردد (محمدزاده ابراهیمی، رحیمی پرندجانی و خراسانی نیا ۱۳۹۳). مهمترین رفتارهای پرخطر عبارت اند از: مصرف الکل و تنباکو، رابطه ی جنسی نا ایمن، رانندگی خطرناک و خشونت میان فردی. از طرف دیگر دوره نوجوانی در بیشتر موارد با خطر پذیری همراه است (بویر^۶، ۲۰۰۶). امروزه شیوع رفتارهای پرخطر بخصوص در نوجوانان و جوانان به یکی از مهمترین و گسترده ترین دل نگرانی های جوامع بشری تبدیل شده و علیرغم فعالیت های سه دهه گذشته رفتارهای مخاطره آمیز در سطح جهان دارای

¹ Pinquart

² Depression

³ MacBeth

⁴ Gumley

⁵ Negative Affect

⁶ Boyer

رشد تصاعدی بوده است (هرلیتز^۱ و رمستد^۲، ۲۰۰۵). نوجوانان، نسبت به دیگر گروه های سنی بی پرواتر، خطر پذیرتر و هیجان خواه تر هستند (اسپیر^۳، ۲۰۱۰). حال انسان ها با داشتن ویژگی های شخصیتی مختلف از جمله شفقت به خود می توانند بهزیستی و سلامت روان شان را در خانواده، جامعه و محیط کار به صورت مثبت حفظ کنند (شهبازی و همکاران، ۱۳۹۴).

با توجه به اهمیت بحث تاب آوری در غلبه بر شرایط نامناسب و پیشگیری از انحراف نوجوانان مناطق حومه شهرهای بزرگ، شناسایی عواملی که سبب افزایش تاب آوری در این نوجوانان می شود بسیار حائز اهمیت است (خباز، بهجتی و ناصری، ۱۳۹۰). از یک سو با توجه به آنکه نوجوانان آینده سازان کشوراند و بخش قابل توجهی از جمعیت کشور را تشکیل می دهند و رسیدگی به مشکلات آنها می تواند از وقوع مسائل ناگوار بعدی ممانعت کند و از سوی دیگر با توجه به اینکه شفقت به خود یک مفهوم نسبتاً جدید در حوزه های مختلف روان شناسی بالینی و روان شناسی شخصیت است، ضرورت انجام این پژوهش مشخص می شود.

روش تحقیق

در این پژوهش جامعه ی آماری شامل کلیه ی دانش آموزان دبیرستانی پسر شهرستان ملارد می باشد. حجم نمونه مورد مطالعه در پژوهش حاضر ۱۰۰ نفر از میان دانش آموزان دبیرستانی پسر در شهرستان شهریار و حومه می باشد. ابزار پژوهش مورد استفاده شامل مقیاس شفقت به خود^۴ (SCS)، مقیاس خطر پذیری نوجوانان ایرانی (IARS) و پرسشنامه ی تاب آوری کانر-دیویدسون (CD-RISC) می باشد. در ادامه به شرح هر یک از ابزار پرداخته می شود.

¹ Herlitz

² Ramstedt

³ Spear

⁴ Self-Compassion Scale

مقیاس شفقت به خود (SCS)

مقیاس شفقت به خود برای اولین بار توسط نف (۲۰۰۳ الف) طراحی شد و شامل ۲۶ گزاره است. این مقیاس دارای ۳ مولفه ی دو وجهی است که جمعاً شامل ۶ مقیاس مهربانی به خود، قضاوت خود (نمره گذاری معکوس)، ذهن آگاهی، همانند سازی افراطی (نمره گذاری معکوس)، اشتراکات انسانی و انزوا (نمره گذاری معکوس) می شود.

پرسشنامه ی تاب آوری کانر-دیویدسون (CD-RISC)

این پرسشنامه توسط کانر و دیویدسون در سال ۲۰۰۳ طراحی شده است و دارای ۲۵ سوال می باشد. سازندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسشنامه به خوبی می تواند افراد تاب آور را از افراد غیر تاب آور در گروه های بالینی و غیر بالینی جدا کند و در موقعیت های پژوهشی و بالینی به کار برده شود (محمدی، ۲۰۰۵).

مقیاس خطر پذیری نوجوانان ایرانی (IARS)

زاده محمدی و همکاران (۱۳۹۰) مقیاس خطر پذیری نوجوانان ایرانی را طراحی کردند که به سنجش آسیب پذیری نوجوانان در زمینه رفتارهای پرخطر از قبیل گرایش به مواد مخدر، گرایش به الکل، گرایش به سیگار، گرایش به خشونت، گرایش به رابطه و رفتار جنسی، گرایش به رابطه با جنس مخالف و گرایش به رانندگی خطرناک می پردازد.

روش اجرای پژوهش

تحقیق حاضر بر روی ۹۸ نفر از دانش آموزان پسر شهر شهریار که در فاصله ی سنی بین ۱۵ تا ۲۰ سالگی بودند، انجام شد. با توجه به عدم همکاری مدارس با محقق (به علت وجود پرسشنامه ی رفتارهای پرخطر)، نمونه ی این تحقیق به صورت در دسترس و در پارک های نزدیک مدارس و کلاس

های آموزشی انتخاب شدند. بعد از اینکه محقق به معرفی خود و توضیح دادن اهداف پژوهش و جلب همکاری افراد نمونه پرداخت، پرسشنامه ها به آنها تحویل داده شد.

تجزیه و تحلیل آماری

برای به دست آوردن نتایج پژوهش پس از جمع آوری داده ها، اطلاعات جمع آوری شده کد بندی شده و وارد نرم افزار آماری SPSS ویرایش ۱۶ گردید و با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون مورد تحلیل قرار گرفت. سطح معنا داری آزمون ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است.

یافته ها

در این بخش به ارائه یافته های توصیفی و استنباطی حاصل از پژوهش حاضر پرداخته می شود.

جدول شماره ۱- شاخص های توصیفی رفتارهای پر خطر

بعد	مقدار صحیح	مقادیر از دست رفته	حداقل نمرات	حداکثر نمرات	دامنه ی تغییرات	میانگین	میانه	مد	واریانس	انحراف استاندارد
نمره ی کلی رفتارهای پرخطر	98	0	43	164	121	۹۳/۲۴	94	89	553.8	23.52
گرایش به مواد مخدر	98	0	8	34	26	۱۴/۳۵	13	8	30.74	5.54
گرایش به الکل	98	0	6	30	24	۱۵/۴۱	16	6	39.89	6.31
گرایش به سیگار	98	0	5	25	20	۱۰/۲۸	9	5	28.86	5.37
گرایش به خشونت	98	0	5	24	19	۱۳/۲	13	11	19.27	4.39
گرایش به رابطه و رفتار جنسی	98	0	4	20	16	۹/۴۷	9	4	17.24	4.15
رابطه با جنس مخالف	98	0	4	20	16	۱۳/۳۱	14.5	16	18.21	4.26
گرایش به رانندگی پرخطر	98	0	6	30	24	۱۷/۱۸	17	18	26.39	5.13

در جدول شماره ۱ شاخص های توصیفی رفتار پرخطر نشان داده شده است.

جدول شماره ۲- شاخص های توصیفی شفقت به خود

بعد	مقدار صحیح	مقادیر از دست رفته	حداقل نمرات	حداکثر نمرات	دامنه ی تغییرات	میانگین	میانه	مد	واریانس	انحراف استاندارد
نمره ی کلی شفقت به خود	98	0	40	84	44	۶۱/۳۳	۶۳/۵	66	۱۰۳/۳۸	۱۰/۱۶
مهربانی به خود	98	0	5	25	20	۱۶/۱۲	17	17	۱۹/۲۴	۴/۳۸
قضاوت خود	98	0	7	23	16	۱۷/۱۷	۱۷/۵	19	۸/۹۹	۲/۹۹

۲/۷۵	۷/۵۷	15	14	۱۳/۷۸	16	20	4	0	98	اشتراکات انسانی
۳/۲۹	۱۰/۸۴	15	15	۱۳/۹۳	15	20	5	0	98	انزوا
۲/۵۷	۶/۶۴	14	13	۱۳/۰۹	14	20	6	0	98	ذهن آگاهی
۳/۲۱	۱۰/۳۱	12	14	۱۴/۰۱	13	20	7	0	98	همانند سازی افراطی

در جدول شماره ۲ شاخص های توصیفی شفقت به خود نشان داده شده است.

جدول شماره ۳- شاخص های توصیفی شفقت به خود

مقدار صحیح	مقادیر از دست رفته	حداقل نمرات	حداکثر نمرات	دامنه ی تغییرات	میانگین	میانه	مد	واریانس	
۹۸	۰	43	119	76	۸۴/۲۹	۸۵/۵	94	۲۲۱/۸۳	تاب آوری

در جدول شماره ۳ شاخص های توصیفی شفقت به خود نشان داده شده است.

جدول ۴- ماتریس همبستگی شفقت به خود با ابعاد رفتارهای پرخطر و تاب آوری

۱. شفقت به خود	۲. تاب آوری	۳. رفتارهای پرخطر	۴. گرایش به مواد	۵. گرایش به الکل	۶. گرایش به سیگار	۷. گرایش به خشونت	۸. گرایش به رابطه و رفتار جنسی	۹. گرایش به مخالفت
۱	۰/۲۷**	-۰/۲۹**	-۰/۰۴	-۰/۲۶**	-۰/۱۱	-۰/۳۱**	-۰/۲۱*	-۰/۱۹*
۲	1	-۰/۰۸	-۰/۰۷	-۰/۰۹	-۰/۰۲	-۰/۰۸	-۰/۰۹	-۰/۰۱
۳		1	۰/۷**	۰/۸۳**	۰/۶۴**	۰/۶۳**	۰/۶۵**	۰/۵۸**
۴			1	۰/۵۱**	۰/۴۸**	۰/۳۲**	۰/۳۸**	۰/۲۲**
۵				1	۰/۵۵**	۰/۳۹**	۰/۴۸**	۰/۴۴**

۰/۱۵	۰/۳۳**	۰/۲۳*	1						۶
۰/۳۸**	۰/۳۸**	1							۷
۰/۳۸**	1								۸
1									۹
									۱۰

در جدول شماره ۴ همبستگی شفقت به خود با ابعاد رفتارهای پرخطر و تاب آوری نشان داده شده است.

همان طور که در جدول مشخص است بین شفقت به خود با تاب آوری و رفتارهای پرخطر به ترتیب ضریب همبستگی (۰/۲۷) و (۰/۲۹-) می باشد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. علاوه بر این شفقت به خود با برخی از ابعاد رفتارهای پرخطر نیز رابطه دارد که در این میان بیشترین ارتباط با گرایش به خشونت با ضریب همبستگی (۰/۳۱-) برقرار است. بعد از آن به ترتیب گرایش به الکل، گرایش به رابطه و رفتار جنسی و رابطه با جنس مخالف با ضرایب همبستگی (۰/۲۶-)، (۰/۲۱-) و (۰/۱۹-) با شفقت به خود رابطه دارند. متغیر شفقت به خود با گرایش به مواد، گرایش به سیگار و رانندگی خطرناک رابطه ی معنا داری نداشت. نکته ی بسیار قابل توجه در مورد این جدول این است که تاب آوری با هیچ یک از متغیرهای دیگر به جز شفقت به خود رابطه ی معنادار نداشت.

بحث و نتیجه گیری

در این بخش به بررسی تبیین یافته ها و نتیجه گیری از آن ها پرداخته می شود. فرضیه اول این بود که بین شفقت به خود و تاب آوری در نوجوانان رابطه وجود دارد، این فرضیه تأیید شد و می توان چنین نتیجه گرفت شفقت به خود و تاب آوری در افراد با یکدیگر همایند هستند. این نتایج با نتایج تحقیق نف و همکاران (۲۰۰۷ الف)، هم جهت بود. یکی دیگر از فرضیه های پژوهشی، وجود رابطه بین شفقت به خود و رفتارهای پرخطر است که این فرضیه نیز تأیید شد. به این معنی که افرادی که دارای رویکردی مشفقانه نسبت به خود هستند، به احتمال کمتری رفتارهایی را انجام می دهند که احتمال آسیب دیدن در آنها وجود دارد. این نتایج با نتایج تحقیق برنارد (۲۰۱۳)، نف و همکاران (۲۰۰۷ الف)، هم جهت بود اما نتایج تحقیق آبی و همکاران (۲۰۰۵) را تأیید نکرد. از بین ابعاد رفتارهای پر خطر، گرایش به خشونت همبستگی نیرومند تری با شفقت به خود دارد، گویی افرادی که شفقت به خود بالاتری دارند، سخت گیری کمتری نسبت به دیگران دارند و این مطلب در تحقیق نف و پامیر (۲۰۱۳) تأیید شده است. شفقت به خود شامل دیدن تجربیات خود در روشنایی تجربه ی مشترک انسانی، تصدیق کردن آن رنج ها، شکست ها و ناشایستگی ها که جزیی از شرایط انسانی هستند می شود (نف، ۲۰۰۳ ب). بنابراین فردی که شفقت به خود بالاتری دارد، احتمالاً این حالت را برای دیگران نیز به کار می برد و بنابراین طبیعی است که فردی که شفقت به خود بالاتری دارد گرایش کمتری به ابراز خشونت داشته باشد. با توجه به این مطلب به نظر می رسد نظریه ناکامی-پرخاشگری تبیین مناسبی برای پرخاشگری و خشونت باشد. در این نظریه خشونت مربوط به میزان ناکامی فرد است، یعنی فردی که با ناکامی مواجه می شود به اعمال خشونت آمیز روی می آورد. فرضیه سوم یعنی وجود رابطه بین تاب آوری و رفتارهای پر خطر رد شد و بین این دو متغیر رابطه ی معناداری دیده نشد. متغیر تاب آوری با هیچ یک از ابعاد رفتارهای پر خطر رابطه ی معنا دار نداشت. این مطلب نشان دهنده ی آن است که فرد می تواند تاب آور باشد و رفتارهای پرخطری انجام دهد که سلامت او را

تهدید می کنند. این مطلب در تحقیق ویسپ (۱۹۹۱)، راتر (۱۹۹۸)، لوتار (۱۹۹۶)، تأیید شده است اما با یافته های تحقیق لی و همکاران (۲۰۱۳) در تضاد بود.

از جمله محدودیت های پژوهش حاضر این است که از این تحقیق نمی توان در مورد آگاهی از وضعیت سایر اقشار جامعه و دانش آموزان سایر شهرستان ها بهره جست. همکاری ضعیف برخی از دانش آموزان در تکمیل پرسشنامه ها، محدودیت زمانی و مالی برای جمع آوری اطلاعات بیشتر از جمله محدودیت های دیگر است. شیوه خودسنجی پرسشنامه ها که ممکن است برخی از دانش آموزان مفهوم سوالات را به درستی درک نکرده باشند و استفاده از نمونه گیری در دسترس از جمله دیگر محدودیت های پژوهش حاضر است.

توصیه می شود که رابطه ی بین این متغیرها در مقاطع تحصیلی و شهرستان های دیگر مقایسه شود. پیشنهاد می شود پژوهشگران، در آینده رابطه ی بین شفقت به خود و سایر متغیرها از جمله سرسختی، تنظیم هیجانی و سبک های دلبستگی را بررسی کنند، همچنین توصیه می شود برنامه هایی جهت افزایش میزان شفقت به خود در مدارس نیز تدوین شود.

منابع

۱. آتش نفس، الهه. قربانی، راهب. طباطبایی، سید موسی. عبدوس، حسین. عباس پور، سمیه. محمودیان، علیرضا. (۱۳۹۳). رفتارهای پرخطر شایع و عوامل خانوادگی موثر بر آن از دیدگاه نوجوانان: یک پژوهش کیفی. فصلنامه ی خانواده پژوهی، ۲۱۷-۲۳۳.
۲. اسدی، الهه. جاویدی، حجت الله. قاسمی، نوشاد. (۱۳۹۴). رابطه ی تعارض والد-نوجوان، تاب آوری با مشکلات روانشناختی نوجوانان مقطع دوم و سوم راهنمایی در مناطق چهارگانه ی آموزش و پرورش شهر شیراز. مطالعات روان شناختی، ۷۵-۹۶.
۳. اکبری زردخانه، سعید. یعقوبی، حمید. شالباف، عذرا. عبدالله پور، یعقوب. رضانی، ولی الله. حدادی، روح الله. (۱۳۹۴). رفتارهای پرخطر و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه های تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی. ۱۱۵-۱۳۵.
۴. شهبازی، مسعود. رجبی، غلامرضا. مقامی، ابراهیم و جلوداری، آرش. (۱۳۹۴). ساختار عاملی تاییدی نسخه فارسی مقیاس درجه بندی تجدیدنظر شده شفقت خود در گروهی از زندانیان. روش ها و مدل های روانشناختی، ۳۱-۴۶.
۵. محمدی، لیلا. تنها، زهرا. رحمانی، سوده. (۱۳۹۴). رابطه ی بین راهبردهای تنظیم هیجانی و رفتارهای پرخطر به واسطه حمایت اجتماعی ادراک شده. فصلنامه ی پژوهش های نوین روانشناختی، ۱۶۱-۱۸۷.
۶. محمد زاده ابراهیمی، علی. رحیمی پرندجانی، طیبه. خراسانی نیا، امیر پویا. (۱۳۹۳). نقش سیستم های مغزی-رفتاری در پیش بینی رفتارهای پرخطر دانش آموزان مقطع متوسطه شهر بجنورد. مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی. ۱۷۵-۱۸۸.

۷. مرتضوی، نرگس سادات. یاراللهی، نعمت الله. (۱۳۹۴). فراتحلیل رابطه ی بین تاب آوری و سلامت روان. *مجله ی اصول بهداشت روانی*، ۱۰۳-۱۰۸.
۸. ناعمی، علی محمد. فقیهی، سمانه. (۱۳۹۴). رابطه ی سلامت عمومی و رفتارهای پرخطر در دانشجویان دانشگاه های شبزوار. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۴۳۶-۴۴۲.
۹. نوید، جی اس. راتوس، اس ای. (۱۳۹۲). بهداشت روانی (ویرایش دهم) (ترجمه ی یحیی سید محمدی). تهران: ارسباران. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۷).

1. Abbey A, Zawacki T, Buck P. O., (2005). The effects of past sexual assault perpetration and alcohol consumption on men's reactions to women's mixed signals. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 24(2): 129-155.
2. Boyer T. W., (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Dev Rev*. 26: 291-345.
3. Hanewald R. (2011). Reviewing the Literature on "At-Risk" and Resilient Children and Young People, *Australian Journal of Teacher Education* Volume 36, 2.
4. Herlitz C, & Ramstedt K. (2005). Assessment of sexual behavior, sexual attitudes and sexual risk in Sweden (1989-2003). *Arch Sex Behav*. 34(2): 219-29.
5. Lee J. E, & Sudom K. A, & Zamorski M. A. (2013). Longitudinal analysis of psychological resilience and mental health in Canadian military personnel returning from overseas deployment. *J Occup Health Psychol*. 18: 327.
6. Luthar, S. (2005). Resilience in development: a synthesis of research across five decades. in D. Cicchetti and D. J. Cohen (eds.), *Development Psychopathology: Risk, Disorder and Adaptation*, New York: Wiley.
7. MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion & psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32, 545-552.

8. Neff, K. D., Kirkpatrick, K., & Rude, S. S. (2007a). Self-compassion and its link to adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139–154.
9. Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160–176
10. Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- 11.
12. Neff, K. D. (2015). The self-compassion scale is a valid & theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*.
- 13.
14. Spear L. P. (2010). *The behavioral neuroscience of adolescence*, Norton: New York.
15. Wispe, L. (1991). *The psychology of sympathy*. New York: Plenum.

اثر بخشی آموزش مهارت محور بر ویژگی های شخصیتی نوجوانان

در معرض آسیب های روانی و اجتماعی

نویسنده اول، سعید کیان

کارشناسی ارشد علوم سیاسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، saeed_kh@yahoo.com

نویسنده دوم، سید رضا افتخاری

کارشناسی ارشد مشاوره تحصیلی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، eftekharei_reza@yahoo.com

نویسنده سوم، ناصر مقدسی

کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز، Moghasasei@yahoo.com

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثر بخشی آموزش مهارت محور بر ویژگی های شخصیتی نوجوانان در معرض آسیب های روانی و اجتماعی که آموزش مهارت های زندگی به عنوان عامل پیشگیرانه آسیب های روانی و اجتماعی در نظر گرفته شده است. بدین منظور از مراجعه کنندگان در طول سال ۹۷-۹۸ به مراکز اصلی مشاوره آموزش و پرورش شهر تبریز والدین ۳۰ نفر از نوجوانان و جوانان گروه سنی ۱۵ تا ۱۹ سال که دست کم دارای سابقه ی اقدام به خودکشی یا وابستگی به مواد مخدر جدید و یا حداقل تجربه فرار از منزل را داشته اند، انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده، مقیاس خودکشی بک، تست خود پنداره ی بک و پرسشنامه ی محقق ساخته سنجش فکر فرار و اعتیاد با اعتبار محاسبه شده در مورد نوجوانان اجرا شد. طرح پژوهشی پیش آزمون - پس آزمون با یک گروه کنترل است. پس از اجرای پیش آزمون، والدین و نوجوانان آنان در گروه های آزمایش و کنترل به گونه ی تصادفی قرار گرفتند و آموزش مهارت های زندگی مشتمل بر مهارت رویارویی حل مسئله و تصمیم گیری، مهارت ارتباطی و خودآگاهی به مدت ۲ ماه به صورت جلسه ی ۹۰ دقیقه ای در هفته برای والدین و نوجوانان گروه آزمایش اجرا شد و در گروه کنترل تنها نوجوانان مورد آموزش قرار گرفتند و پس از اتمام آموزش، نوجوانان بار دیگر با ابزارهای پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل نتایج نشان داد که آموزش مهارت های مورد نظر باعث کاهش افکار خودکشی گرایانه در نوجوانان دارای سابقه ی خودکشی می شود، اما در کاهش افکار فرار در نوجوانان دارای تجربه ی فرار موثر نمی باشد و همچنین آموزش مهارت های مورد نظر بر کاهش خود پنداره ی منفی در سه گروه نوجوان مورد نظر موثر بود.

واژگان کلیدی: اثر بخشی، مهارت های زندگی ، پیشگیری ، آسیب اجتماعی.

مقدمه

خانواده به عنوان کوچکترین نهاد اجتماعی، می تواند تجلی گاه صعود یا پرتگاه سقوط هر جامعه باشد. پس باید برای داشتن جامعه ای ایده آل، خانواده های ایده آل داشت که این مهم، همت همگان را می طلبد. عقده های روانی ایجاد شده در طول زندگی، خصوصاً دوران کودکی، مشکلات و احیاناً تجاوزات جنسی و جسمی در دوران نوجوانی، بی توجهی به مسائل مادی و معنوی فرزندان، خشونت و بی مهری های پدر و مادر و مهمتر از همه عدم توجه والدین به رفتار و گفتار خود در رابطه با یکدیگر و فرزندان و دیگران به جهت الگوپذیری فرزندان از پدر و مادر، بستر مناسبی از انواع جرائم را در پیشروی جوانان قرار می دهد که جز نابودی خود و خانواده و ایجاد ضررهای مادی و معنوی بر پیکر اجتماع، چیز دیگری عائد نمی شود.

خانواده به عنوان نخستین کانون تجربه زندگی مشترک و جامعه پذیری کودکان، همان گونه که می تواند در کنترل انحرافات اجتماعی نقشی موثر داشته باشد، از سوی دیگر در صورت نابسامانی و بحرانی بودن کانون آن در بروز بسیاری از آسیب های اجتماعی از جمله بزهکاری بسیار تاثیرگذار خواهد بود. به گونه ای که مسئولان بر این باورند که ۶۵ درصد کودکان بزهکار، از خانواده های نابسامان، از هم پاشیده و طلاق گرفته برخاسته اند. فرار کودکان، بیماری های اخلاقی، اعتیاد، تعارض شخصیتی و افت تحصیلی از جمله معضلات ناشی از ناتوانی خانواده در برقراری ارتباطات سالم خانوادگی است (مک کارتی و هاگان، ۲۰۰۲).

بیان مساله

آسیب اجتماعی به هر نوع عمل فردی یا جمعی اطلاق می شود که در چارچوب اصول اخلاقی و قواعد عام عمل جمعی جامعه محل فعالیت کنشگر قرار نمی گیرد و لذا با منع قانونی و قبح اخلاقی و اجتماعی مواجهه می گردد. عوامل روان شناختی و جامعه شناختی گوناگونی می توانند دست به دست هم داده و آسیب های اجتماعی را در جامعه به خصوص در قشر جوانان افزایش دهد. هر جامعه ای ماهیتی از کج رفتاری را داراست. (گرگی کرسامی و سیاه چشم، ۱۳۹۸)

به طوری که مطالعات نشان می دهد مداخله های درمانی مناسب می تواند به میزان بسیار بالایی، خطر رفتارهای پرخطر از جمله اعتیاد، خودکشی و فرار نوجوانان را پیش و پس از اقدام کاهش دهد. با این حال هنوز درصد کمی از این افراد تحت درمان قرار می گیرند و همچنین به دلیل ماهیت خطر ساز بودن این افراد، پژوهش های اندکی در مورد درمان های مناسب و مدون با چهارچوب کنترل شده برای کاهش خطر خودکشی، فرار و سوء مصرف مواد انجام شده است. (راد و همکاران ۱۹۹۹ به نقل از رفاهی، ۱۳۸۷).

جهت تدوین مداخلات درمانی مناسب، بررسی های زیادی در مورد شناخت ویژگی های شخصیتی و شناختی این گونه افراد و نیز عامل های خطر ساز محیطی انجام شده است. در بیشتر این مطالعات مشخص شده است که این افراد به ویژه خصوصیات شناختی دارند که می تواند عامل خطر سازی مهم برای اقدام های آنان باشد. از جمله ی این ویژگی ها می توان از عدم مهارت های رویارویی، عدم مهارت های حل مسئله، تبحر شناختی، ناامیدی، سبک اسنادی منفی، نظر منفی نسبت به خود و محیط، عدم ارتباط صحیح با دیگران و ... را نام برد (اورهولسر و همکاران، ۱۹۹۵؛ الیس راتلیف، ۱۹۸۶؛ ریکلمن و هوفک ۱۹۹۵؛ پیت من و همکاران، ۲۰۱۶).

مراجعان از راه درمان و آموزش مهارت های زندگی، می آموزند که چگونه در رابطه با سایر انسان ها، جامعه، فرهنگ و محیط خود مثبت و سازگاران عمل کنند و سلامت روانی خود را تامین نمایند. چگونه با مشکلات فعلی که آنها را احاطه نموده، رویارویی کنند. پژوهشگران، درمان آموزش مهارت ها را بدین دلیل که کوتاه مدت و موثر بوده و مراجع می تواند به راحتی آن را فرا گیرد و نیز به این دلیل که عوارض سوء ندارد و به گونه ی مستقیم متوجه مشکلات بیمار می شود، توصیه می کنند. این پژوهش بر آن است تا اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر ویژگی های شخصیتی نوجوانان مبتلا به آسیب های اجتماعی و اقدام کننده به خودکشی، سوء مصرف مواد و فرار را بررسی کند.

پیشینه ی پژوهش

برزگر و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی جامعه شناختی نقش زنان در آسیب های اجتماعی فرزندان به شیوه پیمایشی- توصیفی پرداخته که پژوهش ارتباط متغیرهای انرژی عاطفی، سبک زندگی، بحران در خانواده، آموزش و کنترل با متغیر نقش مادران در کاهش آسیب های اجتماعی فرزندان را مورد آزمون قرار داده و یافته های تحقیق نشان داد که نقش زنان در خانواده با انرژی عاطفی، سبک زندگی، آموزش و کنترل، خلاقیت و ابتکار فرزندان در سطح اطمینان ۹۹٪ با کاهش آسیب های اجتماعی فرزندان رابطه مثبت معناداری دارد.

زارعی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش با هدف ارائه مدلی جهت تبیین نقش مهارت های ارتباطی و مهارت های حل مسئله در پیشگیری از آسیب های روانی و اجتماعی با میانجیگری تعارضات خانوادگی پرداخته که یافته های پژوهش نشان داد: مهارت های ارتباطی و سبک حل مسئله سازنده در کاهش آسیب های روانی و تعارضات خانواده نقش دارد. همچنین مهارت های ارتباطی و سبک حل مسئله سازنده با کاهش تعارضات خانواده بر منفی شدن نگرش افراد به آسیب های اجتماعی نقش دارد؛ و در نهایت هر چه تعارضات خانواده بیشتر باشد، میزان آسیب های روانی بیشتر و نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی نیز مثبت تر است.

فلاحیان (۱۳۹۵) در مقاله ای به نقش و ضرورت های برنامه ها و آموزش های مدرسه - محور در کنترل و پیشگیری از آسیب های اجتماعی در مناطق حاشیه ای و جرم خیز تهران پرداخته که نتایج بررسی و موانع و راهکارهای عمده در این مسیر را نشان داده . که به ناکافی و غیر موثر بودن اقدامات انجام شده و همچنین عمده ترین موانع و مشکلات آموزش های پیشگیری مدرسه - محور را نشان می دهد و لزوم و فوریت تدوین برنامه های ویژه در مدارس مناطق در معرض آسیب، احیای پست مشاوره کار آمد در همه مدارس و مشارکت و حمایت گسترده مالی و فرهنگی نهادها و سازمان های محلی بویژه نیروی انتظامی را از برنامه های پیشگیری در مدارس این مناطق پیشنهاد می کند.

حافظ نیا و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر کاهش آسیب های اجتماعی و ابعاد آسیب روانی در دانش آموزان به روش نیمه تجربی از نوع پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل با مراجعه به مدرسه و دبیرستان امام خمینی (ره) شهرستان سلماس با تعداد ۶۰ نفر از دانش آموزان به کمک ابزار پرسشنامه های محقق ساخته آسیب های روانی و به مدت دو ماه تحت آموزش مهارت های زندگی قرار گرفتند که گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکرد. در پایان، هر دو گروه دوباره آزمون های بکار رفته را تکمیل کردند. نتایج نشان داد که اثربخشی آموزش مهارت های زندگی در کاهش آسیب های اجتماعی و آسیب روانی دانش آموزان موثر واقع شده است.

نجفی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی به پیش بینی آسیب های اجتماعی بر اساس مهارت های زندگی در دانش آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که بین آگاهی از مهارت های زندگی و آسیب های اجتماعی رابطه ی منفی معنادار وجود دارد. رگرسیون گام به گام نشان داد که در گام اول متغیر کنترل هیجانات وارد معادله رگرسیون شده و به تنهایی ۲۹ درصد از واریانس آسیب های اجتماعی را تبیین می کند. پس از آن مهارت خودآگاهی، تفکر خلاق، ارتباط بین فردی به ترتیب نقش مهم و معناداری در پیش بینی آسیب های اجتماعی داشتند و در مجموع این متغیرها ۳۴ درصد از تغییرات آسیب های اجتماعی را پیش بینی می کنند. بنا براین، آگاهی از مهارت های زندگی نقش مهمی در پیشگیری از آسیب های اجتماعی دارد و می توان با افزایش آگاهی دانش آموزان از این مهارت ها نسبت به پیشگیری از آسیب ها اقدام کرد.

در سال های اخیر رفتارهای پرخطر از جمله خودکشی، سوء مصرف مواد و ... در نوجوانان به میزانی هشدار دهنده بالا رفته است و تقریباً به حد یک اپیدمی رسیده است (باتلرو همکاران، ۱۹۹۴، لوینسون و همکاران ۱۹۹۴، سادوک و سادوک، ۲۰۰۰، مورتنس و همکاران ۲۰۰۰) پژوهش ها نشان می دهد که خودکشی هشتمین علت مرگ در کل افراد و دومین دلیل مرگ در نوجوانان ۱۵ - ۱۹ ساله است (اندرسون و همکاران، ۲۰۱۷). طبیعتاً اقدام به خودکشی بیش از خودکشی موفق شایع می باشد. در برابر هر خودکشی موفق، ۵۰ تا ۲۰۰ مورد اقدام به خودکشی وجود دارد (روترام بروس و همکاران ۱۹۹۴). زیمرمن و آسنیس (۱۹۹۵). فکر و اقدام به

خودکشی از مهم ترین پیش بینی کننده های خودکشی می باشد . روترام بروس و همکاران (۱۹۹۴) گزارش می دهند که ۱۰ تا ۵۰ درصد کسانی که اقدام به خودکشی کرده اند ، دوباره اقدام می کنند و در نهایت ۱۱ درصد از آنها به این علت خواهند مرد. پژوهش در زمینه ی سوء مصرف مواد نیز نشان داده است که سه عامل با سوء مصرف مواد رابطه دارند که عبارتند از عزت نفس ضعیف ناتوانی در بیان احساسات و نبود مهارت های ارتباطی . همچنین بر اساس پژوهشی که روی ۱۶۸۴ دانش آموز انجام گرفت ، نشان داده شد که تاثیر پذیری اجتماعی ۱۰ و فشارهای ناشی از همسالان از عامل های میانجی اساسی است که رابطه ی استرس و پاسخ های رویارویی ناسازگارانه را تحت تاثیر قرار می دهد (راد و همکاران، ۱۹۹۹).

فرضیه های پژوهش

- ۱- آموزش مشترک مهارت های زندگی به والدین و نوجوانان میزان فکر و اقدام به خودکشی ، نوجوانان را کاهش می دهد.
- ۲- آموزش مشترک مهارت های زندگی به والدین و نوجوانان ، میزان فکر و اقدام به فرار نوجوانان را کاهش می دهد.
- ۳- آموزش مشترک مهارت های زندگی به والدین و نوجوانان میزان خودپنداره ی منفی ، نوجوانان اقدام کننده را کاهش می دهد.

روش پژوهش

نمونه ی پژوهش افراد تشکیل دهنده ی شامل والدین ۳۰ تن از نوجوانان و جوانان مراجعه کننده در سال ۹۷-۹۸ به مراکز اصلی مشاوره شهر تبریز گروه سنی ۱۵ تا ۱۹ سال که دست کم دارای سابقه ی ۲ بار اقدام به خودکشی یا شش ماه وابستگی به مواد مخدر و یا دست کم تجربه ی ۲ بار فرار از منزل را داشته اند ، انتخاب شدند . ابزار پژوهش ، مقیاس فکر خودکشی : این مقیاس توسط بک ، کواکس و وایسمن (۱۹۷۹) جهت اندازه گیری شدت افکار خودآگاهانه ی خودکشی طراحی شده و دارای ۱۹ سوال درست - نادرست هم چنان تست خودپنداره : این مقیاس وسیله ای برای ارزیابی نگرش های منفی شخص از خودش می باشد و دارای ۲۵ پرسش است که جنبه های گوناگون خودپنداره را مورد سنجش قرار می دهد و توسط بک مطرح شده و هم چنان پرسشنامه ی محقق ساخته که این مقیاس برای سنجش افکار فرار و اعتیاد به مواد مخدر جدید و دارای ۲۰ پرسش است که دارای روایی اعتبار ۰.۷۱/ درصد می باشد. در شیوه ی اجرا بدین گونه عمل شده که هر گروه از آزمودنی ها با توجه به دلیل ارجاع در مرحله ی نخست ، پرسشنامه ی فکر خودکشی ، خودپنداره ، فکر فرار و اعتیاد را تکمیل نمودند . پس از آن برنامه ی آموزش مهارت های زندگی ، مشتمل بر مهارت رویارویی ، حل مسئله ، ارتباط موثر و شناخت خود(خود آگاهی) به مدت ۲ ماه

به صورت ۲ جلسه ی ۹۰ دقیقه ای در هفته برای هر یک از گروهها آغاز شد و پس از پایان آموزش ، آزمودنی ها بار دیگر با ابزارهای مرتبط پژوهش در پس آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند.

یافته های پژوهش

بر اساس آزمون های آماری T وابسته (پیش آزمون - پس آزمون) ، تفاوت معناداری بین گروه های سه گانه به تفکیک در پیش آزمون و پس آزمون در سطح ۵ درصد محاسبه شد.

فرضیه نخست : آموزش مهارت های زندگی به والدین و نوجوانان به گونه ی مشترک ، میزان فکر خودکشی نوجوانان اقدام کننده به خودکشی را کاهش می دهد.

جدول شماره ی ۱ : مقایسه ی نمره های فکر خودکشی گروه اول در دو مرحله ی پیش آزمون و پس آزمون

شاخص مراحل	میانگین	انحراف معیار	df	t	P<
پیش آزمون	۳۰/۱۴	۱۰/۱۴	۶	۱۷/۴۲	۰/۰۵
پس آزمون	۱۱/۵۷	۴/۲۹			

همان گونه که از جدول شماره ی (۱) برداشت می شود ، تفاوت نمره های فکر خودکشی در گروه آزمایش معنادار است ، یعنی در واقع آموزش مهارت های زندگی توانسته است افکار خودکشی نوجوانان را تغییر دهد.

فرضیه ی دوم : آموزش مهارت های زندگی به والدین و نوجوانان به گونه ی مشترک ، میزان فکر فرار نوجوانان اقدام کننده به فرار را کاهش می دهد.

جدول شماره ی ۲ : مقایسه ی نمره های فکر فرار گروه دوم در دو مرحله ی پیش آزمون و پس آزمون

مراحل	میانگین	انحراف معیار	df	T	P<
آزمون	۱۵/۷۱	۵/۹۱	۴	۰/۹۲	NS
آزمون	۶	۲			

همان گونه که از جدول شماره ی (۲) برداشت می شود ، نمره های فکر فرار در گروه نوجوان اقدام کننده به فرار در پیش آزمون و پس آزمون تفاوتی معنادار نداشته است ، این بدین معناست که آموزش مهارت های زندگی بر این افکار موثر نبوده است.

فرضیه ی سوم : آموزش مهارت های زندگی به والدین و نوجوانان به گونه ی مشترک ، میزان خودپنداره ی منفی نوجوانان اقدام کننده را کاهش می دهد.

جدول شماره ی ۳ : مقایسه ی میانگین نمره های خودپنداره ی گروههای اول و دوم و سوم در دو مرحله ی پیش آزمون و پس آزمون

گروه اول خودکشی					گروه
P<	T	df	انحراف معیار	میانگین	شاخص مراحل
۰/۰۵	۱/۹۸	۶	۲۷/۲۳	۵۶/۲۸	پیش آزمون
			۱۸/۳۰	۴۱/۳۷	پس آزمون

گروه دوم فرار					گروه
P<	T	df	انحراف معیار	میانگین	شاخص مراحل
۰/۰۵	۲/۴۹	۷	۳۸/۸۵	۵۴/۵	پیش آزمون
			۲۱/۱۴	۳۹/۱۶	پس آزمون

گروه سوم اعتیاد					گروه
P<	T	df	انحراف معیار	میانگین	شاخص مراحل
۰/۰۵	۲/۷۲	۴	۶۲/۳	۵۷/۳۸	پیش آزمون
			۵۸/۴۷	۴۵/۳۹	پس آزمون

همان گونه که از جداول شماره ی ۳ استنباط می شود ، میزان خودپنداره در هر سه گروه در پیش آزمون و پس آزمون تفاوتی معنادار دارد و این به معنای تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره و تغییر خودپنداره ی منفی آنان است.

بحث و نتیجه گیری

رشد کلانشهرها همواره با مشکلات بسیاری از جمله بی عدالتی آموزشی، نابرابری های فضایی، حاشیه نشینی و فراوانی آسیب های اجتماعی همراه بوده است. یکی از راهبردهایی که در زمینه کاهش آسیب های اجتماعی و ارتقاء امنیت در مناطق کم توسعه یافته شهری، کمتر مورد توجه قرار گرفته لزوم تقویت دستگاههای نظارتی و تربیتی و آموزش های شهروندی به ویژه استفاده از پتانسیل مدرسه و نقش فراگیر آن است. کودکان و نوجوانان به ویژه در مناطق حاشیه ای و فقیر نشین شهرها در بستر ناامنی بزرگ می شوند و آموزش های مدرسه - محور پیشگیری و مقابله با رفتار های پر خطر، در این مناطق الزامی است.

روی هم رفته، نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت های زندگی تأثیری مثبت بر ویژگی های شخصیتی نوجوانان اقدام کننده به خودکشی، اعتیاد و فرار یا به بیان دیگر نوجوانان مبتلا به آسیب های اجتماعی دارد. برای بدست آوردن این نتیجه گیری برخی ویژگی های بارز این افراد بررسی شده که مطالعات گوناگون بیانگر وجود آنها در نوجوانان اقدام کننده به خودکشی است. همچنین در نوجوانان اقدام کننده به فرار و دارای گرایش به مواد مخدر نیز دیده می شود. یکی از این ویژگی ها، فکر (فرار، خودکشی و...) بوده است و برنامه های درمانی - آموزشی توانست کاهش چشمگیری در این زمینه در نوجوانان اقدام کننده به خودکشی بوجود آورد و در نوجوانان اقدام کننده به فرار تغییری مشاهده نشد، که این نتیجه می تواند حاکی از تأثیر دخالت متغیرهای محیطی دیگر، در شکل گیری فکر فرار در نوجوان، باشد. این یافته همچنین با مطالعات لینهان و همکاران (۱۹۹۴)، لرنر و کلام (۱۹۹۰) رادجینز و رجب (۱۹۹۶)، فلاحیان (۱۳۹۵)، میرزایی و همکاران (۱۳۹۸) حافظ نیا و همکاران (۱۳۹۳) در این که آموزش مهارتهای زندگی بر کاهش فکر خودکشی موثر است، همخوانی دارد. ویژگی دیگری که در این پژوهش بررسی شد،

خودپنداره منفی نوجوانان اقدام کننده به فرار، خودکشی و اعتیاد می باشد. ارزیابی منفی از خود، باعث می شود، نوجوانان مبتلا به آسیب های اجتماعی، زندگی را بی ارزش ببینند و هر استرس معمولی زندگی آنها را از پا درآورد و به فکر فرار، خودکشی و یا استعمال مواد مخدر بیفتند. در واقع رویارویی ناسازگارانه را برگزینند. برنامه آموزشی توانست خودپنداره منفی آنها را تغییر دهد، اما برنامه درمانی نتوانست فکر فرار را در آزمودنی ها کاهش دهد و این امر ممکن است به این دلیل باشد که عامل های متعددی از جمله خانواده در شکل گیری فرار نقش دارند. با توجه به نقش مهم خانواده در شکل گیری و تداوم افکار نوجوان، خانواده می تواند با حفظ همان نگرش پیشین نسبت به نوجوان، بر نگرش اصلاح شده ی او که در پی درمان بوجود می آید، تأثیر منفی بگذارد و باعث تداوم همان افکار پیشین در نوجوان.

فقر، بی سرپرستی دائم و موقت، بیکاری، کاهش مسئولیت پذیری ۳در زندگی، کمرنگ شدن ارزش های ملی و مذهبی، اعتیاد، طلاق، ناکافی بودن مهارت ها و آگاهی های خانواده برای رویارویی با آسیب ها و عدم وجود نظام کارآمد اجتماعی برای حمایت از این نهاد، از جمله خطرهایی است که در جامعه ی امروز، خانواده های ایرانی را نشانه گرفته است. به همین دلیل امروزه سرمایه گذاری و توجه هرچه بیشتر به خانواده، بیش از هر زمان دیگری در میان کارشناسان و صاحب نظران مطرح شده است، به گونه ای که دولت ها توجهی ویژه نسبت به رشد و توسعه ی کیفی خانواده مبذول داشته و با در اختیار قرار دادن امتیازها، تسهیلات رفاهی، آموزشی و مشاوره ای و روی هم رفته ارتقاء سطح بهداشت و سلامت خانواده، سعی بر افزایش کیفیت زندگی خانواده ها دارند، زیرا به گونه ی مسلم ارتقای سطح کیفی خانواده تأثیری مستقیم بر تربیت نسل های آتی جامعه خواهد داشت.

از آنجایی که تغییرات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی به سرعت در جامعه به وقوع می پیوندد، بسیاری از خانواده ها به گونه ی نسبی در معرض آسیب قرار دارند، بنابراین نهاد امروزه باید در قالبی منظم، هوشیارانه و دقیق عمل کند تا با بن بست و انحرافات ناشی از آسیب های اجتماعی رو به رو نشود. خانواده مکانی برای تربیت و پرورش انسان هاست که تنها در صورت وجود سلامت روحی و روانی می تواند، انسان هایی پاک و سالم، تحویل اجتماع داده و بدین ترتیب مدعی ادای وظیفه ی اساسی خود شود. برای شکل گیری یک خانواده ی مستحکم و سالم افزون بر انتخاب مناسب و آگاهانه، بدست آوردن دانش اولیه جهت شروع یک زندگی مشترک برای دو طرف امری بدیهی است که این اقدام باید از جانب دولت حمایت شود و مراکز مشاوره ای پیش از ازدواج برای دختران و پسران پیش بینی شود تا در آینده به صرف یک سری جهالت های اولیه نهاد خانواده از هم گسسته نشود. به همین دلیل حمایت از والدین و همچنین حقوق فرزندان و جایگاه آنان و توانمند کردن و قادر سازی خانواده های نیازمند، امری مهم و ضروری است چرا که به هر حال، ما ناگزیر از توجه ویژه به سلامت نهاد خانواده هستیم و در صورت کم توجهی به این نهاد کوچک و سست بنیان، بسیاری از آسیب های اجتماعی بزرگ در متن آن آماده ی شکل گیری خواهد بود.

با توجه به آسیب پذیر بودن خانواده، سازمان های متولی اقدام هایی ارائه داده اند از جمله ی این اقدام ها می توان به پرداخت مستمری و تامین معاش خانواده های زنان خود سرپرست و زنان سرپرست خانوار، ایجاد اشتغال برای آنها، کمک به تامین ودیعه ی مسکن زنان و بهبود وضعیت تحصیلی و تغذیه ی کودکان تحت پوشش، پرداخت کمک هزینه ی زندگی به خانواده های کودکان خیابانی و تلاش برای ایجاد اشتغال و درآمدزایی برای آنها و ارائه ی خدمات حمایتی و توانبخشی به خانواده های دارای فرزندان معلول و بیمار روانی از جمله اقدام های سازمان بهزیستی برای حمایت از خانواده های در معرض آسیب تحت پوشش این سازمان است. به نظر می رسد ما بزرگ ترها همیشه از این که مشکلات موجود در جامعه را به بچه ها نشان دهیم به نوعی واهمه

داشته ایم زیرا حاضر به قبول زشتی ها و کاستی های موجود در جامعه نیستیم . در حالی که اگر مهارت های زندگی به فرزندانمان به درستی آموزش داده شود ، آنها یاد می گیرند تا از آزادی خود سوء استفاده نکنند ، در موقعیت های مشکل درست رفتار کنند و ساده لوحانه فریب هر کسی را نخورند

تجدید نظر پدر و مادر در رفتار با فرزندان می تواند نقشی موثر داشته باشد . آنها باید با زمانه پیش بروند . اگر نظارت درستی از جانب آنها بر رفتارهای فرزندان صورت بگیرد و آنها از آزادی معقول و کنترل شده ای برخوردار باشند ، مطمئناً مقوله ای به نام نوجوانان فراری وجود نخواهد داشت.

نقش زن، در حفظ و ارتقای سلامت جسمی، روانی و اجتماعی فرزندان در خانواده و جامعه بدون جایگزین است و همواره با بر عهده داشتن مسئولیت خطیر پرورش نسل آینده به گونه ای موثر در روند توسعه اجتماعی نقش دارد. از این حیث خانواده پایگاه اصلی تربیت بچه هاست ، بنابراین انتظار می رود والدین در این زمینه الگوی رفتاری درستی ارائه دهند . با فرزندان دوست باشند و هر روز این رابطه را گرمتر و صمیمی تر کنند و به یاد داشته باشند ستون خانواده که بلرزد ، بچه ها زیر آوار می مانند. تمامی این امور امکان پذیر نیست ، مگر این که خانواده ها از خدمات مشاوره ای برخوردار باشند و آموزش های لازم را در زمینه ی چگونگی رفتار با فرزندان فرا گیرند. از طرف دیگر در کشور ما در سال های اخیر با تدوین اسناد راهبردی و ورود مباحث پیشگیری از آسیب های اجتماعی به دو کتاب درسی دوره متوسطه اول تلاش هایی در این زمینه آغاز شده است

یافته های پژوهشی مطرح شده ، همسو با پژوهش های انجام شده در داخل و خارج از کشور است . برای مثال فلاحیان (۱۳۹۵) ، میرزایی و همکاران (۱۳۹۸) حافظ نیا و همکاران (۱۳۹۳) وایت بک و هویت ، (۱۹۹۹) مک کارتی ، هاگان و مارتین (۲۰۰۲) همگی در پژوهش های خود خاطر نشان ساختند که تمام عامل های خطرناک در درون خانواده ی نوجوانان بزهکار و فراری وجود دارد . از جمله تعارضات خانوادگی ، مورد غفلت قرار گرفتن کودکان ، سوء مصرف مواد در والدین ، وضعیت اقتصادی _ اجتماعی پایین و تحصیلات اندک را می توان نام برد. (جینگ و همکاران، ۲۰۰۸، مک کاری و همکاران ۲۰۰۲).

بر اساس مطالب بالا می توان نتیجه گیری کرد که درمان گروهی آموزش مهارت های زندگی می تواند با تاثیر گذاری بر برخی ویژگی های شناختی نوجوانان در معرض و مبتلا به آسیب های اجتماعی ، میزان بروز این رفتارها را کاهش دهد

پیشنهادهات

از آنجایی که یکی از وظایف خدمات مشاوره و روانشناختی ، ارتقای سطح بهداشت روانی افراد است ، بنابراین برگزاری جلسه های مشاوره ای با هدف آگاه سازی افراد جامعه ، می تواند در کاهش ریسک و میزان خطر پذیری اقشار گوناگون جامعه (به ویژه نوجوانان و جوانان) مفید واقع شود. همچنین و مراکز آموزشی می تواند مفید واقع شود. برگزاری کلاس ، تهیه ی فیلم و تیزر ، تهیه ی تراکت آموزشی با محتوای آموزش مهارت های زندگی (به ویژه مهارت های رویارویی ، خودآگاهی ، تصمیم گیری ، حل مسئله و...) از سوی تمامی نهادها و ارگان های کشوری و لشکری با بهره گیری از توان علمی و کارشناسی متخصصین حوزه ی مشاوره ، روانشناسی و مددکاری می تواند در توانمند سازی افراد جامعه به ویژه نوجوانان در برخورد با مشکلات روزمره زندگی موثر واقع شود و این خود بستری مناسب برای ارتقای آگاهی افراد و پیشگیری از بروز آسیب های اجتماعی و در نهایت تامین امنیت ملی جامعه خواهد بود.

- انجام پژوهش مشابه در سایر گرو های سنی

- استفاده از آموزش مهارت های زندگی در کنار سایر مواد و محتوای آموزشی در مدارس

- به کارگیری توان علمی و کارشناسی متخصصین حوزه ی مشاوره ، روانشناسی و مددکاری اجتماعی در تمامی مراکز آموزشی

منابع

- برزگر، زهرا، جهان بخش؛ اسماعیل و بهیان، شاپور، نقش زنان در آسیب های اجتماعی فرزندان پژوهش نامه اسلامی زنان و خانواده، سال ششم شماره ۱۰ (بهار ۱۳۹۷)، صص ۱۲۷- ۱۴۷
- حافظ نیا، محمد، جانجانه، عزت الله و بهرامی، تورج بررسی اثربخشی آموزشی مهارت های زندگی بر کاهش آسیب های اجتماعی و ابعاد آسیب روانی در دانش آموزان، مجله توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی، پیاپی ۳۲ (تابستان ۱۳۹۳)، صص ۸۳- ۱۰۰
- خبرگزاری مهراردیبهشت (۱۳۸۳) بررسی دلایل کم رنگ شدن جایگاه خانواده در میان نسل جوان . خبر نامه الکترونیکی . دوره اول ، شماره ۱ . ص .
- رفاهی، ژاله، آموزش مهارت های زندگی راهکار پیشگیری از آسیب های اجتماعی نوجوانان، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی ، سال اول ، شماره دوم ، زمستان ۱۳۸۷
- زارعی، اقبال، میرزایی، میترا ، و صادقی فرد مریم، ارائه مدلی جهت تبیین نقش مهارت های ارتباطی و مهارت های حل مساله در پیشگیری از آسیب های روانی و اجتماعی با میانجیگری تعارضات خانوادگی، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، پیاپی ۳۵ (پاییز ۱۳۹۷)، صص ۱- ۲۶
- فلاحیان، ناهید، نقش آموزش های مدرسه ای در کاهش آسیب های اجتماعی شهری بررسی موردی: نواحی جنوب و شرق تهران پژوهشنامه جغرافیای انتظامی، پیاپی ۱۳ (بهار ۱۳۹۵)، صص ۳۵- ۶۰
- گرچی کرسامی علی و سیاه چشم ، مهری، بررسی عوامل موثر بر آسیب های اجتماعی زندانیان مطالعه مورد: زندان ساری فصلنامه مطالعات پیشگیری از جرم، پیاپی ۵۰ (بهار ۱۳۹۸)،
- نجفی، محمود؛ بیگدلی ایمان الله ، دهشیری غلامرضا ، و رحیمیان بوگر اسحق پیش بینی آسیب های اجتماعی بر اساس مهارت های زندگی در دانش آموزان، فصلنامه روان شناسی مدرسه، سال دوم شماره ۳ (پاییز ۱۳۹۲)، صص ۱۴۴- ۱۶۳
- Andriessen K, Rahman B, Draper B, Dudley M, Mitchell PB.(2017) Prevalence of exposure to suicide: a meta-analysis of population-based studies. J Psychiatr Res. 2017;88:113–120. doi: 10.1016/j.jpsychires.2017.01.017. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]
- Beck , A. Krokes , M. & Viseman , G.(1979). Assessment of suicidal intention : The scale or suicidal ideation . Journal of Consultin and Clinical Psychology , 74 (2) , 343 – 352 .
- Bulter , J. W and et.al (1994) . An investigation of dirences in attitudes between suicidal & nonsuicidal student ideators. Adolescence , 29 (115), 623 – 638.
- Ellis , T.E. & Ratliff , K.G. (1986). Cognitive characteristics of suicidal and nonsuicidal psychiatric inpaients. Cognitive Therapy & Research , 10(6) , 625 – 634 .
- Learner , M. S. & Clum , G . A. (1990). Treatment of suicide edeors :A problem – solving approach . Behavior Therapy , 21 , 403 -411 .
- Lewinson , P.M. , Rohd , P. & Seeley , J.R. (1994) . Psychological risk factor or future adolescent suicide attempts.Journal of consulting and Clinical Psychology , 62(2) , 297 – 305 .
- Linehan , M.M. , Tutek , D.A. , Heard , L. & Armstrong , H.E.(1994) . Interpersonal outcome of cognitive behavioral treatment for chronically suicidal borderline patients. American Journal of Psychiatry , 151(12) , 1771- 1776.

Jing CX, Wang SY, Yang G, Zhao LY, Li D, Kuang QX, et al.(2008) Attitudes towards suicide among undergraduates and its influencing factors. Chinese Journal of Public Health. 2008;24:913-915. (in Chinese) [Google Scholar]
 Mc Carry,H.J,Huggan ,M.j , Matrtin , A.C. (2002).Preventing Material Distress through Communication and Conflict Management Training:A4and 5year Follow-up.Journal of counseling and clinical psychology.115(3) , 530 – 546 .
 Neuringer , C., Letieri , D.J. (1971) .Cognition , attitude and affect in suicidal individuals. Suicide & Life Threatening Behavior , 1 , 106 -124 .
 Pitman AL, Osborn DPJ, Rantell K, King MB(2016) Bereavement by suicide as a risk factor for suicide attempt: a cross-sectional national UK-wide study of 3432 young bereaved adults. BMJ Open 2016, 6. [PMC free article] [PubMed]
 D.C. (1995).Self – esteem deficits and suicidal tendencies among adolescents . J. Am.Acad. Child Adolesc. Psychiatry , 34 (7) , 919 – 928 .
 Rickelman , B.L. & Houfek , J.F.(1995).Toward an interactional model of suicidal behaviors , cognitive rigidity , attributional style

مدل تبیینی افزایش مهارت ارتباطی و عوامل اقتصادی و نقش

میانجی تعارضات خانوادگی به منظور پیشگیری از آسیب های روانی

و اجتماعی

نویسنده اول، ناصر مقدسی

کارشناسی ارشد مشاوره خانواده ، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز، Moghasasei@yahoo.com

نویسنده دوم ، سید رضا افتخاری

کارشناسی ارشد مشاوره تحصیلی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج ، eftekharei_reza@yahoo.com

نویسنده سوم، سعید کیان

کارشناسی ارشد علوم سیاسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج ، saeed_kh@ yahoo.com

چکیده

تعارض های خانوادگی تاثیر منفی بر روابط افراد و پیروان بر بافت و ساختار خانوادگی می گذارد و به وحدت و یکپارچگی خانواده ضربه می زند. پژوهش حاضر با هدف ارائه مدلی جهت تبیین نقش عوامل موثر ارتباطی و اقتصادی در کاهش تعارضات خانوادگی و سهم هر کدام از این عوامل در پیشگیری از آسیب های روانی و اجتماعی انجام شد. روش انجام پژوهش توصیفی از نوع همبستگی

بود. جامعه آماری تحقیق، کلیه افراد متاهل شهر شیراز که در سال ۱۳۹۷ در شهر ساکن بودند که با توجه به جدول مورگان تعداد ۱۳۰ خانواده به عنوان حجم نمونه با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای سهمیه ای انتخاب شدند. برای آزمون فرضیه ها از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه تجدید نظر شده تعارضات زناشویی ثنایی و همکاران، پرسشنامه مقیاس مهارت های ارتباطی زوجین، پرسشنامه نقش عوامل اقتصادی در تعارضات خانواده و پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی بود. یافته های پژوهش نشان داد؛ مهارت های ارتباطی و تقویت این مهارت عامل مهمی بر کاهش تعارضات خانواده و آسیب های روانی و اجتماعی بوده و این عامل در کاهش آسیب های روانی و اجتماعی نقش دارد. عوامل اقتصادی بر افزایش تعارضات خانواده و آسیب های روانی و اجتماعی نقش دارد. تعارضات خانواده نقش پیش بینی کنندگی بر آسیب های روانی و اجتماعی دارد و در نهایت هر چه تعارضات خانواده بیشتر باشد، میزان آسیب های روانی بیشتر و نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی نیز مثبت تر است.

واژگان کلیدی: مدل یابی، تعارضات خانوادگی، پیشگیری، آسیب اجتماعی.

مقدمه

شالوده یک جامعه ایده آل از خانواده سالم پی ریزی می شود، نهاد خانواده سیستم پویا و فعالی است که عناصر موجود در آن روی هم تاثیر متقابل دارند که گاهی این تعادل به هم می خورد. این تعادل عاملی مهم در تعارضات و اختلافات خانوادگی و زناشویی خواهد بود. این مدل خانواده را به عنوان یک سیستم معرفی می کند. تئوری سیستمی خانواده، موجب توسعه و گسترش مدل های متنوعی از خانواده شده است

خانواده به عنوان کوچکترین نهاد اجتماعی، می تواند تجلی گاه صعود یا پرتگاه سقوط هر جامعه باشد. پس باید برای داشتن جامعه ای ایده آل، خانواده های ایده آل داشت که این مهم، همت همگان را می طلبد. عقده های روانی ایجاد شده در طول زندگی، خصوصاً دوران کودکی، مشکلات و احیاناً تجاوزات جنسی و جسمی در دوران نوجوانی، بی توجهی به مسائل مادی و معنوی فرزندان، خشونت و بی مهری های پدر و مادر و مهمتر از همه عدم توجه والدین به رفتار و گفتار خود در رابطه با یکدیگر و فرزندان و دیگران به جهت الگوپذیری فرزندان از پدر و مادر، بستر مناسبی از انواع جرائم را در پیشروی جوانان قرار می دهد که جز نابودی خود و خانواده و ایجاد ضررهای مادی و معنوی بر پیکر اجتماع، چیز دیگری عائد نمی سخاوانده به عنوان نخستین کانون تجربه زندگی مشترک و جامعه پذیری کودکان، همان گونه که می تواند در کنترل انحرافات اجتماعی نقشی موثر داشته باشد، از سوی دیگر در صورت نا بسامانی و بحرانی بودن کانون آن در بروز بسیاری از آسیب های اجتماعی از جمله بزهکاری بسیار تاثیرگذار خواهد بود. دورکیم و به طور کلی جامعه شناسان بر این عقیده اند که پدیده بزهکاری و جرم را نمیتوان با عوامل روانی و جسمانی افراد توجیه نمود؛ زیرا این عوامل نقش چندانی در بزهکاری افراد نداشته، بلکه عوامل اجتماعی از قبیل شرایط نامناسب خانواده، ناسازگاری والدین، طلاق، بزهکاری والدین، بیکاری، مهاجرت، ضعت اعتقادات و باورهای دینی، وضع بد اقتصادی خانواده، عوامل سیاسی، جنگ و مواردی از این قبیل است که نقش تعیین کننده ای در بزهکاری و اعمال مجرمانه افراد دارد (فاطمی و همکاران، ۱۳۹۵).

آسیب های روانی افراد در جامع تحت تأثیر عوامل متعددی است. اگرچه این عوامل به صورت جداگانه مورد مطالعه قرار می گیرند، ولی در واقع این موضوع چندوجهی با هم در ارتباط بوده و بر روی هم تأثیر می گذارند؛ مثلاً آشفتگی های اجتماعی و آشفتگی های روانی ارتباط مستقیمی با هم دارند، به طوری که افزایش اختلالات روانی منشأ اصلی افزایش اختلالات و نابسامانی های اجتماعی است و افزایش اختلالات اجتماعی نیز افزایش اختلالات روانی را فراهم می کند (مظاهری و همکاران، ۱۳۹۰).

بیان مساله

تعارض پدیده ای است که همراه با عشق و به موازات آن در ارتباطات زناشویی به وجود می آید. گریف و براین (۲۰۰) معتقدند که تعارض هنگامی ایجاد می شود که یکی از طرفین احساس کند که طرف مقابلش بعضی از مسائل مورد علاقه او را سرکوب می کند (عنایت و یعقوبی دوست ، ۱۳۹۱).

تعارض اگر به خوبی مدیریت نشود به روابط آسیب می رساند، اما اگر به درستی و با روش های صحیح مدیریت شود، فرصتی برای رشد محسوب شده و در نهایت پیوندهای ارتباطی میان زوجین را مستحکم تر می سازد. یکی از این مهارت ها که بایستی زوجین به آن مجهز باشند، مهارت های ارتباطی است. مهارت های ارتباطی به آن دست از مهارت هایی گفته می شود که به واسطه آن ها افراد می توانند درگیر تعامل های بین فردی و فرایند ارتباط شوند. فرایندی که افراد در طی آن ، اطلاعات ، افکار و احساسات خود را از طریق مبادل کلامی و غیر کلامی با یکدیگر درمیان می گذارند (بروکس و هیث ، ۲۰۰۴ به نقل از جابری ، ۱۳۹۴). ارتباط شامل فرایندی است که زن و شوهر به صورت کلامی و غیرکلامی در قالب گوش دادن، مکث، حالت چهره و ژستهای مختلف به تبادل افکار و احساسات می پردازند. ارتباط مایه حیات هر رابطه است. هنگامی که ارتباط بی پرده است ، واضح و باحساس روی می دهد، رابطه تقویت می گردد. اما زمانی که به صورت تدافعی، پرخاشگرانه و نامؤثر برقرار شود، رابطه را تضعیف می کند، وقتی جریان ارتباط به شکل وسیعی مسدود می شود، رابطه به سرعت رو به اضمحلال می رود و سرانجام می میرد (زارعی، ۱۳۹۳). سلامت روانی افراد جامعه متأثر از عوامل متعددی است ، اگر چه این عوامل به صورت جداگانه مورد مطالعه قرار می گیرند ولی در واقع این موضوع چند وجهی متأثر از یکدیگر است. بدین معنی که به علت شرایط محیطی یا عوامل فردی تعادل روانی افراد دچار تغییراتی شده و هر چه شدت این عوامل زیاده تر باشد تاثیر آن بیشتر خواهد بود. سلامت روانی از آن جهت که رابطه مستقیمی با "عملکرد فردی- اجتماعی و آسیب های روانی - اجتماعی" دارد ، از اهمیت زیادی برخوردار است. افرادی که سلامت روانی بیشتری دارند آسیب پذیری آن ها در برابر بیماری های روانی کمتر است و توانایی فائق آمدن بر مشکلات بین فردی و اجتماعی خود را دارا هستند (کریمی و همکاران ، ۱۳۹۲). آسیب اجتماعی به هر نوع عمل فردی یا جمعی اطلاق می شود که در چارچوب اصول اخلاقی و قواعد عام عمل جمعی جامعه محل فعالیت کنشگر قرار نمی گیرد و لذا با منع قانونی و قبح اخلاقی و اجتماعی مواجهه می گردد. عوامل روان شناختی و جامعه شناختی گوناگونی می توانند دست به دست هم داده و آسیب های اجتماعی را در جامعه به خصوص در قشر جوانان افزایش دهد. هر جامعه ای ماهیتی از کج رفتاری را داراست. (گرگی کرسامی و سیاه چشم ، ۱۳۹۸) . تعارض های زناشویی تأثیر منفی بر روابط آنها و پیرو آن بر بافت و روابط خانوادگی می گذارد و به وحدت و یکپارچگی خانواده ضربه می زند. شدت تعارضات موجب به وجود آمدن نفاق و پرخاشگری و در نهایت فروپاشی و زوال خانواده می گردد. کانون خانواده ای که بر اثر تعارض و نفاق و جدال بین زن و شوهر آشفته است آثار مخربی بر فرزندان و خانواده بر جای می گذارد که در سالهای آینده به صورت عصیان و سرکشی از مقررات اجتماعی، بروز می کند. به همین جهت ضروری است که با نگاهی آسیب شناختی به علل تعارضات خانوادگی و عدم موفقیت در

ازدواج ها پرداخته شود. شواهد نشان می دهد که سطح بالای تعارض زناشویی به روابط اعضای خانواده ارتباط دارد، زیرا که عدم وجود روابط سالم در خانواده موجب بروز تعارضات خانوادگی و مانع شکوفایی و حتی ابزاری برای سلب آسایش و آرامش روان انسان است. به صراحت می توان گفت که یکی از موارد اساسی خوشبختی انسان ارتباطات میان فردی او است. الگوهای ارتباطی در خانواده برای استقرار و یا عدم استقرار خیلی مهم هستند، به عبارتی چتر زندگی هستند (رشیدی، ۱۳۹۳).

یکی دیگر از عواملی که نقش بسزایی در ثبات یا تضعیف روابط خانوادگی و سلامت روان افراد خانواده دارد، عوامل اقتصادی است. زن و شوهری که تحت فشار روانی - اقتصادی هستند با انواع مسائل در حال مبارزه اند این عامل فشار، تعارضات زناشویی و مشکلات موجود زناشویی را آشکار می سازد و در طول زمان مشکلات مالی ممکن است باعث شود که زن و شوهر در ارتباطات شان مبادلات پاداش دهنده کمتری داشته باشند و ارتباطات منفی بین آن ها تشدید شود و زوج ها ممکن است آشکارا یا پنهان سعی در کنترل هم داشت باشند و در نتیجه فرصت کافی برای یاس و ناامیدی و اختلاف نظر وجود خواهد داشت و یکی از آن دو، دیگری را به خاطر مشکلات مالی مورد سرزنش قرار می دهد. زن و شوهر ممکن است از نظر روانی جذب مسائل مالی خانوادگی گردند. آن ها ممکن است به دلایل ساعات طولانی کار و تلاش برای پرداخت صورت حساب ها و هزینه های زندگی فاقد ارزش های لازم برای اختصاص دادن وقت به مسائل زناشویی خود باشند. در نتیجه وقت و انرژی کمتری صرف مسائل خانوادگی خواهد شد. این فشارها تغییرات شناختی، عاطفی و رفتاری را به دنبال خواهد داشت. فشار های اقتصادی به تدریج خصومت بین زن و شوهر را افزایش می دهند و با افزایش خصومت، گرما و صمیمیت و کیفیت خوب زناشویی کاهش می یابد و روابط بی ثبات می گردد (منوچهری، ۱۳۹۲). همچنین وقتی خانواده با مسائل مالی روبروست، در پاسخگویی به نیازهای طبیعی و ضروری مانند فراهم ساختن امکان ادامه تحصیل، تأمین پوشاک مناسب، متنوع و مناسب با سلیقه و روحیه آنان ناتوان است و برآورده نشدن این قبیل نیازها زمینه ساز بروز دلزدگی، سرخوردگی، ناراحتی های روحی، دل مشغولی، افسردگی و انزوا طلبی را در نوجوانان و جوانان فراهم می سازد (میری، ۱۳۸۷). از منظر آسیب شناسی اجتماعی نیز فقر می تواند علت عمده ای در پیدایی نابسامانی های رفتاری و روانی و در برخی از این مسائل و تعارضها در هر خانواده ای اجتناب ناپذیر هستند. این پژوهش بر آن است تا مدل تبیینی کاهش تعارضات خانوادگی را جهت پیشگیری از آسیب های روانی و اجتماعی را با کمک تحلیل عوامل موثر شناسایی کند.

در این پژوهش محقق درصدد پاسخگویی به این سؤال می باشد که آیا بین ناتوانی در برقراری ارتباط یعنی ضعف در مهارت های ارتباطی و عوامل اقتصادی در کاهش تعارضات خانوادگی ارتباط وجود دارد؟ و سهم هر کدام از این عوامل در پیشگیری از آسیب های روانی و اجتماعی چقدر است؟

پیشینه ی پژوهش

گرجی کرسامی و سیاه چشم ، (۱۳۹۸) در تحقیق خود به بررسی عوامل موثر بر آسیب های اجتماعی زندانیان پرداخته اند و نتایج نشان داد بین دو متغیر پایگاه اقتصادی اجتماعی - آسیب های اجتماعی در بین افراد زندانی در سطح خطای کوچک تر از ۰/۰۵ و اطمینان ۰/۹۵ معنی دار و معکوس است. همچنین رابطه دو متغیر پای بندی دینی - آسیب های اجتماعی در بین افراد زندانی در سطح خطای کوچک تر از ۰/۰۱ و اطمینان ۰/۹۹ معنی دار و معکوس است. نتیجه آزمون همبستگی بین دو متغیر گروه دوستان (ناباب) - آسیب های اجتماعی در بین افراد زندانی در سطح خطای کوچک تر از ۰/۰۱ و اطمینان ۰/۹۹ معنی دار و معکوس است. و نهایتا رابطه بین محیط ناسالم - آسیب های اجتماعی در بین افراد زندانی در سطح خطای کوچک تر از ۰/۰۵ و اطمینان ۰/۹۵ معنی دار و معکوس است.

برزگر و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی جامعه شناختی نقش زنان در آسیب های اجتماعی فرزندان به شیوه پیمایشی- توصیفی پرداخته که پژوهش ارتباط متغیرهای انرژی عاطفی، سبک زندگی، بحران در خانواده، آموزش و کنترل با متغیر نقش مادران در کاهش آسیب های اجتماعی فرزندان را مورد آزمون قرار داده و یافته های تحقیق نشان داد که نقش زنان در خانواده با انرژی عاطفی، سبک زندگی، آموزش و کنترل، خلاقیت و ابتکار فرزندان در سطح اطمینان ۹۹٪ با کاهش آسیب های اجتماعی فرزندان رابطه مثبت معناداری دارد. زارعی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش با هدف ارائه مدلی جهت تبیین نقش مهارت های ارتباطی و مهارت های حل مسئله در پیشگیری از آسیب های روانی و اجتماعی با میانجیگری تعارضات خانوادگی پرداخته که یافته های پژوهش نشان داد: مهارت های ارتباطی و سبک حل مسئله سازنده در کاهش آسیب های روانی و تعارضات خانواده نقش دارد. همچنین مهارت های ارتباطی و سبک حل مسئله سازنده با کاهش تعارضات خانواده بر منفی شدن نگرش افراد به آسیب های اجتماعی نقش دارد؛ و در نهایت هر چه تعارضات خانواده بیشتر باشد، میزان آسیب های روانی بیشتر و نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی نیز مثبت تر است. پورغبدل و همکاران (۱۳۹۴) به بررسی نقش تعارض والد- نوجوان و حمایت اجتماعی در پیش بینی سازگاری دانش آموزان پرداخته که نتایج نشان می دهد؛ بین تعارض والد- نوجوان با سازگاری دانش آموزان ارتباط منفی معناداری وجود دارد. همچنین بین حمایت اجتماعی با سازگاری دانش آموزان ارتباط مثبت معناداری به دست آمد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان می دهد ۴۵ درصد از واریانس سازگاری دانش آموزان به طور معناداری از طریق متغیرهای تعارض والد- نوجوان و حمایت اجتماعی تبیین می شود. با توجه به این نتایج می توان گفت تعارضات خانوادگی و انتظارات متفاوت بین نوجوان و والدین آنها و همچنین طرز حمایت از جانب دیگران می تواند سازگاری یا ناسازگاری این دانش آموزان را پیش بینی کند؛ بنابراین توجه به این موضوع در جامعه امروزی از سوی مسئولان و متخصصان حوزه روان شناسی و جامعه شناسی از اهمیت بسیاری برخوردار است. حافظ نیا و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر کاهش آسیب های اجتماعی و ابعاد آسیب روانی در دانش آموزان

پرداخته که نتایج نشان داد؛ اثربخشی آموزش مهارت های زندگی در کاهش آسیب های اجتماعی و آسیب روانی دانش آموزان موثر واقع شده است.

سدرمنز و سویس گود (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی اثرات نوع خانواده، مدل های روابط خانوادگی و نقش والدین در بزهکاری و مصرف مشروبات الکلی در نوجوانان پرداختند. نتایج نشان داد که کودکانی که در خانواده های ناسالم هستند، بیشتر احتمال دارد که به بزهکاری و نوشیدن الکل در سن زیر ۱۶ سال روی بیاورند. داشتن رابطه خوب با والدین با مصرف مشروبات الکلی و رفتار بزهکارانه ارتباط منفی داشت. همچنین تعارض بالای والدین با افزایش بزهکاری نوجوانان همراه بود. در پژوهشی ایجسی و جنکوز (۲۰۱۱) به این نتیجه رسیدند که ارتباط تأثیر عمده ای بر روی رضایت زناشویی دارد.

فرضیه های پژوهش

- ۱- افزایش مهارت های ارتباطی در کاهش تعارضات خانوادگی نقش دارد.
- ۲- عوامل اقتصادی در کاهش تعارضات خانوادگی نقش دارد.
- ۳- مهارت های ارتباطی در پیشگیری از آسیب های روانی نقش دارد.
- ۴- مهارت های ارتباطی در پیشگیری از آسیب های اجتماعی نقش دارد.
- ۵- عوامل اقتصادی در پیشگیری از آسیب های روانی نقش دارد.
- ۶- عوامل اقتصادی در پیشگیری از آسیب های اجتماعی نقش دارد.
- ۷- افزایش مهارت های ارتباطی از طریق تعارضات خانوادگی بر آسیب های روانی نقش دارد.
- ۸- افزایش مهارت های ارتباطی از طریق تعارضات خانوادگی بر آسیب های اجتماعی نقش دارد.
- ۹- عوامل اقتصادی از طریق تعارضات خانوادگی بر آسیب های روانی نقش دارد.
- ۱۰- عوامل اقتصادی از طریق تعارضات خانوادگی بر آسیب های اجتماعی نقش دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی و به طور خاص از نوع مدل معادلات ساختاری است. کلیه افراد متأهل ساکن شهر شیراز که در قالب خانواده در مرکز شهر شیراز در سال ۱۳۹۷ ساکن بودند، جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می دهند. در این پژوهش با توجه به جدول مورگان تعداد ۱۳۰ خانواده به عنوان حجم نمونه مورد بررسی قرار گرفت که به شیوه نمونه گیری خوشه ای سهمیه ای برای شرکت در تحقیق انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش عبارتند از: پرسشنامه تعارضات زناشویی

تجدیدنظر شده ثنایی و همکاران (۱۳۸۷) این پرسشنامه یک ابزار ۱۴ سؤالی است. این پرسشنامه هشت بعد از تعارضات زناشویی را می سنجد که عبارتند از کاهش همکاری، کاهش رابطه جنسی، افزایش واکنشهای هیجانی، افزایش جلب حمایت فرزندان، افزایش رابطه فردی با خویشاوندان خود، کاهش رابطه خانوادگی با خویشاوندان همسر و دوستان، جدا کردن امور مالی از یکدیگر و کاهش ارتباط مؤثر.

ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای کل پرسشنامه در تحقیقات پیشین ۰/۹۴ بوده و قابل قبول می باشد. برای خرده مقیاس های آن از پایایی خوبی برخوردار بودند. پرسشنامه مقیاس مهارت های ارتباطی زوجین: این پرسشنامه یک ابزار ۹۲ سؤالی است. این پرسشنامه سه بعد از مهارت های ارتباطی را می سنجد که عبارتند از: مهارت کلامی و همدلی، موانع ارتباطی زوجین و مهارت ارتباط جنسی که در دیگر تحقیقات برای خرده مقیاس های آن از پایایی خوبی برخوردار بوده است.

پرسشنامه نقش عوامل اقتصادی در تعارضات خانواده که این پرسشنامه توسط طاهری (۱۳۹۱) ساخته شده و یک ابزار ۹ سؤالی است که با هدف بررسی و ارزیابی نقش عوامل اقتصادی در تعارضات خانواده طراحی شده است. برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته شده است که به تناسب نمره ۱ تا ۵ به آنها اختصاص داده شده است.

پرسشنامه سنجش نگرش به آسیب های اجتماعی: این پرسشنامه یک ابزار ۲۱ سؤالی است؛ که با هدف بررسی و ارزیابی نگرش پیرامون بعضی از آسیب های اجتماعی نظیر (سرقت، فرار از خانه، مواد مخدر) تهیه شده است. برای هر سؤال ۱ گزینه در نظر گرفته شده است که به تناسب نمره ۱ تا ۵ به آنها اختصاص داده شده است. میزان آلفای کرونباخ در پژوهش های قبل برای پرسشنامه نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی ۰/۷۴ است که این مقدار در حد قابل قبولی است.

یافته های پژوهش

در این پژوهش، یافته های پژوهش بر مبنای مدل معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شده است. بر مبنای مدل پژوهش، آسیب روانی و آسیب اجتماعی به عنوان متغیر درون زاد، متغیر مهارت های ارتباطی، عوامل اقتصادی، به عنوان متغیر برون داد و متغیر تعارضات خانواده به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است.

جدول شماره ۱: نرمال بودن متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	آماره	درجه آزادی	سطح معنی داری
مهارت ارتباطی	۰/۰۷	۱۳۰	۰/۰۵
عوامل اقتصادی	۰/۰۴	۱۳۰	۰/۰۷
آسیب روانی	۰/۰۳	۱۳۰	۰/۲۰

سیب اجتماعی	۰۳/.	۱۳۰	۲۰/.
-------------	------	-----	------

همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده شد: مفروضه نرمال بودن برای تمام متغیرهای مورد مطالعه با سطح معنی داری بزرگتر از ۴۱/۴ تأیید شد. ($p > 0.05$).

فرضیه اصلی پژوهش: بین متغیرهای مهارت ارتباطی، عوامل اقتصادی، با آسیب روانی و آسیب اجتماعی با میانجیگری تعارضات خانواده ارتباط وجود دارد. برای بیان منطقی همبستگی های مشاهده شده از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. قبل از ارائه نتایج رابطه بین متغیرهای مکنون، نتایج مربوط به تحلیل عاملی تأییدی (پرسشنامه های پژوهش) ارائه شده است.

جدول شماره ۲: ضرایب تأثیر متغیرهای مکنون با نقش میانجی تعارضات خانوادگی

مسیر فرضیه ها	ضریب مسیر استاندارد	t	نتیجه
مهارت های ارتباطی ← آسیب های روانی	۰/۵۶	۸/۷۷	اثر مستقیم دارد
مهارت های ارتباطی ← آسیب های اجتماعی	۰/۶۳	۹/۵۸	اثر مستقیم دارد
عوامل اقتصادی ← آسیب های روانی	۰/۵۳	۸/۱۹	اثر مستقیم دارد
عوامل اقتصادی ← آسیب های اجتماعی	۰/۳۵	۳/۳۷	اثر مستقیم دارد
مهارت ارتباطی ← آسیب های روانی (از طریق تعارضات خانوادگی)	۰/۲۰		اثر غیر مستقیم دارد
مهارت ارتباطی ← آسیب های اجتماعی (از طریق تعارضات خانوادگی)	۰/۲۲		اثر غیر مستقیم دارد
عوامل اقتصادی ← آسیب های روانی (از طریق تعارضات خانوادگی)	۰/۱۹		اثر غیر مستقیم دارد
عوامل اقتصادی ← آسیب های اجتماعی (از طریق تعارضات خانوادگی)	۰/۱۴		اثر غیر مستقیم دارد

همان گونه که از جدول شماره ۲ (۲) برداشت می شود، متغیر مهارت ارتباطی با ضریب استاندارد ۰/۵۶ به صورت مستقیم و مثبت متغیر آسیب روانی را تحت تأثیر قرار می دهد. متغیر مهارت ارتباطی با ضریب استاندارد ۰/۶۳ به صورت مستقیم و مثبت متغیر آسیب اجتماعی را تحت تأثیر قرار می دهد. متغیر عوامل اقتصادی با ضریب استاندارد ۰/۵۳ به صورت مستقیم و مثبت متغیر آسیب روانی را تحت تأثیر قرار می دهد. متغیر عوامل اقتصادی با ضریب استاندارد ۰/۳۵ به صورت مستقیم و مثبت متغیر آسیب اجتماعی را تحت تأثیر قرار می دهد.

با توجه به جدول شماره ۲ (۲) متغیر مهارت ارتباطی با ضریب استاندارد ۰/۲۰ به صورت غیر مستقیم و مثبت متغیر آسیب روانی را تحت تأثیر قرار می دهد. متغیر مهارت ارتباطی با بیشترین ضریب استاندارد ۰/۲۲ به صورت غیر مستقیم و مثبت متغیر آسیب اجتماعی را تحت تأثیر قرار می

دهد. متغیر عوامل اقتصادی با ضریب استاندارد ۰/۱۹. به صورت غیر مستقیم و مثبت متغیر آسیب روانی را تحت تأثیر قرار می دهد. متغیر عوامل اقتصادی با ضریب استاندارد ۰/۱۴. به صورت غیرمستقیم و مثبت متغیر آسیب اجتماعی را تحت تأثیر قرار می دهد.

در مجموع می توان نتیجه گرفت: مهارت ارتباطی بهتر باعث کمتر شدن آسیب روانی می شود. همچنین مهارت ارتباطی با کاهش تعارضات خانواده باعث کمتر شدن آسیب روانی می شود. پس هر چه مهارت ارتباطی بهتر آسیب روانی کمتر می شود. مهارت ارتباطی بهتر باعث کمتر شدن آسیب اجتماعی منفی می شود. همچنین مهارت ارتباطی با کاهش تعارضات خانواده باعث منفی شدن نگرش افراد به آسیب اجتماعی می شود. پس هر چه مهارت ارتباطی بهتر نگرش نسبت به آسیب اجتماعی منفی تر و مهارت ارتباطی بهتر باعث کمتر شدن تعارضات خانواده می شود.

هر چه نقش عوامل اقتصادی در تعارضات خانواده بیشتر آسیب روانی هم بیشتر است. که عوامل اقتصادی از طریق تعارضات خانواده تأثیری در آسیب روانی ندارد. هر چه نقش عوامل اقتصادی در تعارضات خانواده بیشتر باشد نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی مثبت تر است. عوامل اقتصادی از طریق تعارضات خانواده باعث مثبت تر شدن نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی می شود. هر چه نقش عوامل اقتصادی بیشتر تعارضات خانواده بیشتر و هر چه تعارضات خانواده بیشتر آسیب های روانی بیشتر. هم چنان هر چه تعارضات خانواده بیشتر نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی مثبت تر است.

جدول شماره ۳: شاخص های برازش مدل معادلات ساختاری

نام شاخص	میزان کفایت برازش
آماره خی دو (χ^2) و معناداری آن	($p > 0.05$). ۱۱۳۰/۷۰
خی دو به درجه آزادی	۹۴
ریش خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)	۰/۰۸
شاخص نرم شده برازش (NFI)	۰/۹۱
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۳
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۸۱

شاخص های گزارش شده در تحلیل معادلات نشان دهنده برازش مطلوب داده ها با مدل است. بدین معنی که مولفه های پرسشنامه های آسیب روانی، نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی و تعارضات خانوادگی تشکیل دهنده سازه های مکنون هستند. و همچنین رابطه بین سه متغیر مکنون

نیز ۲ متغیر مستقل مشاهده شده با داده ها برازش دارند. البته آزمون خی دو از نظر آماری معنی دار است که می توان گفت حجم نمونه زیاد است و آزمون خی دو نسبت به زیاد بودن حجم نمونه خیلی حساس است.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به منظور نشان دادن روابط بین متغیرها از مدل مفهومی استفاده شده است. بر مبنای این مدل، آسیب روانی و آسیب های اجتماعی به عنوان متغیر درون داد، متغیرهای مهارت های ارتباطی، و عوامل اقتصادی به عنوان متغیرهای برون داد و متغیر تعارضات خانواده به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است.

برای تجزیه و تحلیل فرضیه ها از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شده است و مشخص گردید که مهارت های ارتباطی باعث کاهش آسیب های روانی می شود، مهارت های ارتباطی با کاهش تعارضات خانواده باعث کمتر شدن آسیب روانی می شود. پس هر چه مهارت های ارتباطی بهتر باشد آسیب روانی نیز کمتر است. همچنین مهارت های ارتباطی بهتر باعث می شود نگرش افراد نسبت به آسیب های اجتماعی منفی بشود. مهارت های ارتباطی با کاهش تعارضات خانواده باعث منفی شدن نگرش افراد به آسیب های اجتماعی میشود. پس هر چه مهارت های ارتباطی بهتر باشد نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی منفی تر است و در نهایت مهارت های ارتباطی بهتر باعث کمتر شدن تعارضات خانواده می شود. این یافته ها با نتایج پژوهش های زین العابدین زاده (۱۳۹۳)، ملکی و باقری (۱۳۹۴) فیروزجایی و همکاران (۱۳۹۴)، ویکتوریا و همکاران (۲۰۰۸)، هیل و همکاران (۲۰۱۳)، امروزکان (۲۰۱۳) همخوانی دارند. در تبیین یافته های ذکر شده، زوجین برای داشتن یک ازدواج رضایتبخش نیازمند برقراری ارتباط سالم و مؤثر هستند. بنابراین نوع تعاملات زوجین کیفیت زندگی آنها را تعیین می کند.

در تحلیل دیگر فرضیه مربوط به عوامل اقتصادی و نقش آنها در آسیب های روانی و اجتماعی با میانجی گری متغیر تعارضات خانوادگی می توان اذعان کرد که هر چه نقش عوامل اقتصادی در تعارضات خانواده بیشتر باشد، آسیب های روانی نیز بیشتر است و عوامل اقتصادی از طریق تعارضات خانواده تاثیری در آسیب های روانی ندارد، همچنین هر چه نقش عوامل اقتصادی در تعارضات خانواده بیشتر باشد نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی نیز مثبت تر است و عوامل اقتصادی از طریق تعارضات خانواده باعث مثبت تر شدن نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی می شود و در نهایت هر چه نقش عوامل اقتصادی در خانواده بیشتر باشد، تعارضات خانواده نیز بیشتر است. این یافته ها با نتایج پژوهش های بهمنی و همکاران (۱۳۹۴) موحد و احمدپور (۱۳۹۱)، صفی نژاد (۱۳۹۲) مظاهری و همکاران (۱۳۹۴)، براس (۲۰۰۷) گودمانسون و همکاران (۲۰۰۷) داکین و وامپلر (۲۰۰۸) هاردی و لوکاس (۲۰۱۰) همخوانی دارد. در تبیین این یافته ها، یکی از مواردی که در تداوم و ثبات زندگی

مشترک خانوادگی نقش مهمی را ایفا می کند برخورداری از حداقل توان مالی به عنوان پایه اقتصادی خانواده است. بر اساس دیدگاه مشکلات اقتصادی، محرومیت اقتصادی تعاملات مثبت زوجین را کاهش می دهد و آن ها را به سوی تضاد سوق می دهد. مشکلات اقتصادی در بین زوجینی که منافع خانوادگی آن ها برای بقا در سطح استاندارد و مناسب نمی باشد، از طریق افزایش خشونت و کاهش رفتارهای گرم و حمایت کننده ای که زوجین نسبت به هم ابراز می دارند، زندگی زناشویی آن ها را بی ثبات می کند و مردان در این خانواده ها بیشتر تعامل منفی دارند (طاهری، ۱۳۹۱). امروزه با توجه به بالا بودن هزینه های زندگی داشتن شغل از سوی مردان، نقش اساسی برای زنان دارد و مهم ترین منبع اقتصادی برای کسب درآمد شغل است که در حکم پناهگاهی برای خانواده محسوب می شود. امنیت مالی خود در سایه داشتن شغل محقق می شود. بیکاری این امنیت را از بین می برد.

همچنین یافته ها نشان داد که هر چه تعارضات خانواده بیشتر باشد، میزان آسیب های روانی بیشتر و نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی نیز مثبت تر است. این یافته ها با نتایج پژوهش های برزگر و همکاران (۱۳۹۷)، خواجه نوری و هاشمی نیا (۱۳۹۰)، کرمی و همکاران (۱۳۹۱)، محمدزاده و همکاران (۱۳۹۳)، اسکیر و همکاران (۲۰۰۹)، سدرمنز و همکاران (۲۰۱۴)، رایان و همکاران (۲۰۱۵) و سوگار (۲۰۱۷) همخوانی دارد.

عدم صمیمیت در بین اعضای خانواده، خصوصاً والدین و فرزندان به احساس طرد شدن فرزند از سوی والد منجر می شود که میتواند نگرشهای ضداجتماعی در او ایجاد کند. زمانی که فرزندان ادراک کردند که نمی توانند مسائل و مشکلات خود را در خانواده حل کنند، احساس ناکامی میکنند. بنابراین احساس ناکامی پیامدهای ناسازگارانه به همراه دارد. در حقیقت گرمی روابط و عواطف و همچنین پیوند و تعهد عاطفی موجود در بین اعضای خانواده که از ویژگیهای اصلی خانواده منسجم محسوب میشود، در فرزندان آنها این احساس را به وجود می آورد که موردپذیرش والدین هستند و والدین نسبت به خواسته های آنها حساس هستند. بنابراین فرزندانی که تحت تأثیر عواطف گرم و صمیمی والدین هستند با گرایش به رفتارهای منفی که عواقب منفی در پی دارد، آرامش خود را به خطر نمیاندازند، و نیازی نمی بینند که برای کاهش تنش و افزایش آرامش خود دست به مصرف سیگار و یا مواد مخدر بزنند. شاید به همین خاطر است که بیان می کنند که مصرف مواد یا گرایش به هر نوع رفتار پرخطر انعکاس یافته روابط درونی خانواده است (مختار نیا و همکاران، ۱۳۹۵).

فقر، بی سرپرستی دائم و موقت، بیکاری، کاهش مسئولیت پذیری در زندگی، کم رنگ شدن ارزش های ملی و مذهبی، اعتیاد، طلاق، ناکافی بودن مهارت ها و آگاهی های خانواده برای رویارویی با آسیب ها و عدم وجود نظام کارآمد اجتماعی برای حمایت از این نهاد، از جمله خطرهایی است که در جامعه ی امروز، خانواده های ایرانی را نشانه گرفته است. به همین دلیل امروزه سرمایه گذاری و توجه هرچه بیشتر به خانواده، بیش از هر زمان دیگری در میان کارشناسان و صاحب نظران

مطرح شده است، به گونه ای که دولت ها توجهی ویژه نسبت به رشد و توسعه ی کیفی خانواده مبذول داشته و با در اختیار قرار دادن امتیازها، تسهیلات رفاهی، آموزشی و مشاوره ای و روی هم رفته ارتقاء سطح بهداشت و سلامت خانواده، سعی بر افزایش کیفیت زندگی خانواده ها دارند، زیرا به گونه ی مسلم ارتقای سطح کیفی خانواده تاثیر مستقیم بر تربیت نسل های آتی جامعه خواهد داشت.

منابع

- برزگر، زهرا، جهان بخش؛ اسماعیل و بهیان، شاپور، نقش زنان در آسیب های اجتماعی فرزندان پژوهش نامه اسلامی زنان و خانواده، سال ششم شماره ۱۰ (بهار ۱۳۹۷)، صص ۱۲۷- ۱۴۷
- بهمنی، محسن؛ میر محمد تبار دیو کلایی، سید احمد (۱۳۹۴)، بررسی عوامل اقتصادی موثر بر جرم (فرا تحلیلی از تحقیقات انجام شده در ایران)، پژوهش های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی، دوره ۴، شماره ۳، صص ۸۵- ۱۰
- ثنایی، باقر (۱۳۸۷) مقیاس های سنجش خانواده و ازدواج، تهران: انتشارات بعثت جاری، سمیه؛ اعتمادی، عذرا؛ احمدی، سید احمد. (۱۳۹۴). بررسی رابطه مهارت های ارتباطی با صمیمیت زناشویی، فصلنامه پژوهش های علوم شناختی و رفتاری، سال پنجم، شماره دوم، پیاپی (۹)، صص ۱۵۲- ۱۴۳.
- خواجانه نوری، بیژن؛ هاشمی نیا، فاطمه. (۱۳۹۰). رابطه تعارضات والدینی با بزهکاری، فصلنامه جامعه شناسی زنان، سال دوم، شماره ۲، صص ۳۸- ۱۹.
- حافظ نیا، محمد، جانجانه، عزت الله و بهرامی، تورج بررسی اثربخشی آموزشی مهارت های زندگی بر کاهش آسیب های اجتماعی و ابعاد آسیب روانی در دانش آموزان، مجله توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی، پیاپی ۳۲ (تابستان ۱۳۹۳)، صص ۸۳- ۱۰۰
- رشیدی، فرنگیس. (۱۳۹۳). آسیب شناسی روابط درون خانواده، چاپ اول، تهران: نشر وانیا.
- رفاهی، ژاله، آموزش مهارت های زندگی راهکار پیشگیری از آسیب های اجتماعی نوجوانان، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال اول، شماره دوم، زمستان ۱۳۸۷
- زارعی، اقبال. (۱۳۹۳). بهداشت روانی خانواده (جهت روان شناسان بالینی، مشاوران خانواده، روان پزشکان و مددکاران اجتماعی)، چاپ اول، ناشر: دانشگاه هرمزگان.
- زارعی، اقبال، میرزایی، میترا، و صادقی فرد مریم، ارائه مدلی جهت تبیین نقش مهارت های ارتباطی و مهارت های حل مساله در پیشگیری از آسیب های روانی و اجتماعی با میانجیگری تعارضات خانوادگی، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، پیاپی ۳۵ (پاییز ۱۳۹۷)، صص ۱- ۲۶
- زین العابدین زاده، زینب. (۱۳۹۳). بررسی نقش همدلی، جرات ورزی، مهارت های ارتباطی و فنون حل تعارض در پیش بینی رضایت زناشویی زوجین، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی.
- صداقت نژاد، باقر. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت های ارتباطی بر کاهش تعارضات و افزایش رضایت مندی زناشویی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اسلامی واحد مرودشت.

عنایت ، حلیم ؛ یعقوبی دوست، محمود(۱۳۹۱) بررسی رابطه بین تعارض زناشویی با خشونت خانوادگی نسبت به دختران، فصلنامه زن و جامعه، سال سوم، شماره سوم،

فاطمی، داود؛ رحیمی، عارف ، سعادت، موسی و عباس زاده محمد، بررسی نقش خانواده در بزهکاری فرزندان (مورد مطالعه: نوجوانان پسر شهر زنجان)، پژوهشهای راهبردی امنیت و نظم اجتماعی (۱۳۹۵) سال پنجم، شماره پیاپی ۱۴ شماره سوم، پاییز ص ۳۵-۵۰

کرمی، جهانگیر؛ زکی یی، علی؛ علیخانی، مصطفی؛ خدادادی، کامران. (۱۳۹۱). رابطه مهارت های زندگی و تعارضات زناشویی با بهداشت روانی در زوجین، فصلنامه مشاوره و روان درمانی خانواده، سال اول، شماره ۴. کریمی، سمیه؛ مصری پور، شیما؛ آقایی، اصغر؛ معروفی، محسن. (۱۳۹۲). مقایسه بخشودگی و مؤلفه های آن و سلامت روانی در زوجین عادی و در شرف طلاق شهر اصفهان، مجله تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۱۱، شماره ۴، صص ۲۶۰-۲۵۲.

گرچی کرسامی علی و سیاه چشم ، مهری، بررسی عوامل موثر بر آسیب های اجتماعی زندانیان مطالعه مورد: زندان ساری فصلنامه مطالعات پیشگیری از جرم، پیاپی ۵۰ (بهار ۱۳۹۸)،

محمد زاده، امید؛ بازدار، فاطمه؛ محمد یاری، طاهر. (۱۳۹۳). نقش خانواده به عنوان عامل و مانع بزهکاری در نوجوانان شهر ایلام، اولین همایش علمی / پژوهشی علوم تربیتی و روان شناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

مظاهری ، محمد مهدی؛ صداقتی فرد، مجتبی؛ حلاج دهقانی، عادل (، ۱۳۹۰) بررسی مقدماتی عوامل اجتماعی - اقتصادی و فرهنگی آسیب های روانی در ایران، فصلنامه تحقیقات روان شناختی، دوره ۳، شماره ۳، صص مختارنیا، ایرج؛ زاده محمدی، علی؛ حبیبی، مجتبی (، ۱۳۹۵) رابطه تعارضات بین والدینی و گرایش به رفتارهای پرخطر: نقش میانجی شدت تعارضات والد- نوجوان، فصلنامه مطالعات زن و خانواده، دوره ۴، شماره ۲، ملکی، لیلیا؛ باقری، نسرين. (۱۳۹۴). پیش بینی تعارضات زناشویی بر اساس مؤلفه های صمیمیت و الگوهای ارتباطی، دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در علوم انسانی، تهران، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.

منوچهری، سیف الدین (۱۳۹۲) بررسی رابطه ی عوامل اقتصادی ، فرهنگی و اجتماعی بر میزان آمار طلاق در شهرستان جواهرود، سایت پس از باران

موحد، مجید؛ احمدپور، هدی (۱۳۹۱) مطالعه رابطه برخی عوامل اقتصادی / اجتماعی و فرهنگی با تعارضات خانوادگی (مطالعه موردی زنان متاهل ۲۰-۵۰ ساله شهر لنگه)، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر، سال ششم، شماره ۱۸، صص

Beck , A. Krokes , M. & Viseman , G. (1979). Assessment of suicidal intention : The scale or suicidal ideation . Journal of Consultin and Clinical Psychology , 74 (2) , 343 – 352

Bulter , J. W and et.al (1994) . An investigation of dirences in attitudes between suicidal & nonsuicidal student ideators. Adolescence , 29 (115), 623 – 638.

Brush ,J .,(2007). Does income inequality lead to more crime? A comparison of cross-sectional and time-series analyses of united states counties . Economics letters, Vol 96(2):264-268 .

- Dakin , J & Wampler, R.,(2008). Money Doesn't Buy Happiness, but It Helps: Marital Satisfaction, Psychological Distress, and Demographic Differences Between Low and Middle – Income Clinic Couples.The American Journal of Family Therapy.Vol 36,Issue 4,pp,300-311
- Egeci, S;& Gencoz , T ,.(2011). The Effect of Attachment Styles,Problem-Solving Skills, and Communication Skills on Relationship Satisfaction . Procedia-Social and Behavioral Science.Vol 30,pp:2324-2329 .
- Ellis , T.E. & Ratliff , K.G. (1986). Cognitive characteristics of suicidal and nonsuicidal psychiatric inpatients. Cognitive Therapy & Research , 10(6) , 625 – 634 .
- Gudmunson ,C .G., Beutler , I .F.,Israelsen , C. L., Mccoy ,J. K, .& Hill , E. J., (2007). Linking Financial Strain to Marital Instability : Examining the Roles of Emotional Distress and Marital Interaction.Journal of Family and Economic Issue .vol 28,Issue 3, pp:357-376 .
- Learner , M. S. & Clum , G . A. (1990). Treatment of suicide edeors :A problem – solving approach . Behavior Therapy , 21 , 403 -411 .
- Lewinson , P.M. , Rohd , P. & Seeley , J.R. (1994). Psychological risk factor or future adolescent suicide attempts.Journal of consulting and Clinical Psychology , 62(2) , 297 – 305 .
- Linehan , M.M. , Tutek , D.A. , Heard , L. & Armstrong ,
Lucase – Thompson . R .G. (2012). Association of marital conflict with emotional and physiological stress:evidence for different patterns of dysregulation . Journal of Research on Adolescence 22(4),704-721.
- H.E.(1994) . Interpersonal outcome of cognitive behavioral treatment for chronically suicidal borderline patients. American Journal of Psychiatry , 151(12) , 1771- 1776.
- Jing CX, Wang SY, Yang G, Zhao LY, Li D, Kuang QX, et al.(2008) Attitudes towards suicide among undergraduates and its influencing factors. Chinese Journal of Public Health. 2008;24:913–915. (in Chinese) [Google Scholar]
- Mc Carry,H.J,Huggan ,M.j , Matrtin , A.C. (2002).Preventing Material Distress through Communication and Conflict Management Training:A4and 5year Follow-up.Journal of counseling and clinical psychology.115(3) , 530 – 546 .
- Neuringer , C., Letieri , D.J. (1971) .Cognition , attitude and affect in suicidal individuals. Suicide & Life Threatening Behavior , 1 , 106 -124 .
- Pitman AL, Osborn DPJ, Rantell K, King MB(2016) Bereavement by suicide as a risk factor for suicide attempt: a cross-sectional national UK-wide study of 3432 young bereaved adults. BMJ Open 2016, 6. [PMC free article] [PubMed]
- D.C. (1995).Self – esteem deficits and suicidal tendencies among adolescents . J. Am.Acad. Child Adolesc. Psychiatry , 34 (7) , 919 – 928 .
- Rickelman , B.L. & Houfek , J.F.(1995).Toward an interactional model of suicidal behaviors , cognitive rigidity , attributional style
- Skeer , M ; McCormick, M , C ; Lise T, S ; Stephen , N , L; Buka & Gilman ,S , L. (2009). A Prospective Study of Familial Conflict, Psychological Stress , and the Development of Substance Use Disorder in Adolescence. Drug Alcohol Depend.104 (1-2):65-72.
- Sodermans,V.K ; & Swicegood , M .J.,(2014).The Effect of family types, Family Relationships and Parental Role Models on Delinquency and Alcohol use Among Flemish Adolescents. Journal of Child and Family Studies.Vol 23,Issue 1,pp:128-143 .
- Strunz ,S ; Schermuck ,C ; Ballerstein ,S ; Ahlers C .J ,.& Dziobek ,I .(2017) Romant ic Relationships and Relationship Satisfaction Among Adults With Asperger Syndrome

بررسی رابطه ابعاد کمال گرایی و مقابله تحصیلی با فرسودگی

تحصیلی دانش آموزان

غفور احراری^۱، رحیم بدری گرگری^۲، جمیله حبیبی^۳

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش حاضر پیش بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس کمال گرایی و مقابله تحصیلی در نمونه ای از دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان سقز بود.

روش: این پژوهش از نوع همبستگی مقطعی با تعداد ۴۱۱ نفر از دانش آموزان دبیرستانی شاخه نظری (۲۱۴ دختر و ۱۹۷ پسر) بود که به مقیاس های فرسودگی تحصیلی، کمال گرایی و مقابله تحصیلی پاسخ دادند. تحلیل داده ها با روش رگرسیون چندگانه جهت پیش بینی فرسودگی تحصیلی اجرا گردید.

یافته ها: نتایج حاصل از تحلیل همبستگی و رگرسیون گام به گام این پژوهش نشان داد که بین فرسودگی تحصیلی و مولفه های مثبت و منفی کمال گرایی رابطه مثبت وجود دارد، اما در مورد مولفه های مقابله تنها بین راهبرد فرافکن و فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت معنی دار مشاهده شد. در مورد رابطه سایر مولفه های مقابله تحصیلی یعنی؛ راهبرد بدون مقابله رابطه مثبت، و مقابله مثبت و مقابله انکار، رابطه منفی با فرسودگی تحصیلی وجود دارد. در مورد پیش بینی فرسودگی تحصیلی نیز می

۱- دانش آموخته دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز و دبیر آموزش و پرورش (email: aweendar@gmail.com)

۲- عضو هیات علمی دانشگاه تبریز (email:badri_rahim@yahoo.com)

۳- لیسانس کامپیوتر و دبیر آموزش و پرورش (email:J_habibi88@yahoo.com)

توان گفت که چهار متغیر کمال گرایی منفی، نظم، راهبرد مقابله مثبت و راهبرد مقابله فرافکن، در مجموع ۱۲/۱ درصد از کل واریانس فرسودگی را پیش بینی می کنند.

نتیجه گیری: نتایج این تحقیق نشان داد که کمال گرایی و مقابله تحصیلی می توانند به عنوان عوامل پیش بینی کننده فرسودگی تحصیلی نقش داشته باشند، بر همین اساس می توان جهت پیش گیری از فرسودگی در محیط های آموزشی، مهارت های مقابله ای را به فراگیران آموزش داده و واقعیات ویژگی های کمال گرایی را برایشان تشریح نمود.

واژه های کلیدی: کمال گرایی ، مقابله تحصیلی ، فرسودگی تحصیلی

The relationship between students' perfectionism, academic coping and academic burnout

Abstract

Introduction: The goal of this study was to explore whether academic burnout could be predicted based on perfectionism and academic coping among high school students' sample in Saqez.

Methodology: This research is cross-sectional and correlational in nature. 411 high school students (214 females & 197 males) have been chosen and completed 3 questionnaires: Academic Burnout, Perfectionism and Academic Coping scales. Step by step statistical regression and correlation was used for analyzing the data.

Results: The findings of this study showed that there is a negative correlation between academic burnout and positive coping strategy, denial coping strategy, and gender, on one hand, and a positive relation with other variables, on the other hand. About 12 percent of academic burnout variance can be explained by four variables i.e., negative perfectionism, order, positive coping strategy, and denial coping strategy. Student's gender didn't have a significant role in prediction of academic burnout, but there were some significant differences among variables and academic burnout regard to gender.

Conclusion: Based on these findings, perfectionism and academic coping can predict academic burnout, so we can prevent academic burnout by instructing coping skills and explain perfectionism characteristics.

Keywords: Perfectionism, Academic Coping, Academic Burnout

مقدمه

بحث فرسودگی^۱ تبدیل به موضوع شناخته شده ای در تحقیقات روان شناسی و موضوعات مرتبط در سه دهه گذشته شده است. این اصطلاح ابتدا توسط فرایدنبگر روانپزشک مطرح و سپس توسط مزلاچ و جکسون^۲ (۱۹۸۱) در مطالعات اخیر توسعه یافت (باربوزا و برسین^۳، ۲۰۰۷). کلمه فرسودگی به معنای سوختن و نابود شدن از ادبیات فزانوردی و فضاپیمایی جهت توصیف مصرف سوخت در راکت ها و راکتورهای هسته ای، وارد علوم اجتماعی شده است. فرسودگی در نتیجه ناهماهنگی عمده ای بین ماهیت کار و ماهیت فردی، به وجود می آید (مزلاچ و لایتر^۴، ۱۹۹۷، به نقل از یانگ^۵، ۲۰۰۴). ویژگی های اساسی سندروم فرسودگی شامل خستگی هیجانی، زوال شخصیت و نارضایتی فردی و شغلی به صورت کاهش فعالیت می باشد. این نشانگان را می توان در چهار گروه؛ روان تنی (سردرد، تنش عضلانی و ...)، رفتاری (غیبت از کار، رفتار خشونت آمیز، عدم توانایی در برقراری ارتباط با دیگران و ...) عاطفی (زود رنجی، مشکل در تمرکز، حفظ کردن و ...) و تدافعی (انکار عاطفی، انزوای اجتماعی و ...) دسته بندی کرد (باربوزا و برسین، ۲۰۰۷).

افراد در معرض فرسودگی جهت کاهش خستگی هیجانی، با ایجاد فاصله روانی در تلاش برای حفاظت خود در برابر محیط اجتماعی می باشند. راهبردهای درست مقابله^۶، فرد را در برابر فشارهای ناشی از استرس های محیطی توانا می سازد، استفاده از راهبردهای نادرست^۷ در رسیدن به اهداف کارایی ندارد و احساس بی کفایتی و تردید را در فرد به وجود می آورد، انتظارات ایده آلی و آرزوهای

¹ Burn Out

² Maslach & Jackson

³ Barboza & Beresin

⁴ Maslach & Leiter

⁵ Yang

² Adaptive Coping

³ Maladaptive Coping

بزرگ (کمال گرایی) منابعی درونی برای ناکامی و در نتیجه دلایل اصلی فرسودگی می باشند (نوشاد^۱، ۲۰۰۸).

از نظر ادی و ویکفیلد^۲ (۲۰۱۱) دو شاخص کلیدی عملکرد دانش آموزان درگیری^۳ و فرسودگی هستند که در دو انتهای طیف تحصیلی قرار دارند. از دیدگاه روانشناختی، فعالیتهای آموزشی و درسی آنها را می توان به عنوان یک "کار" در نظر گرفت (سالملا- آرو و همکاران^۴، ۲۰۰۸، به نقل از نعمی، ۱۳۸۸).

سبک مقابله به معنای روند حل مسئله شناخته شده است که به افراد کمک می کند تا خود را در موقعیت های پر استرس روانی- اجتماعی خود را وفق دهند (لازاروس و فولکمن^۵، ۱۹۸۴، به نقل از چانگ^۶، ۲۰۱۲). و از جمله عوامل کلیدی که بر موفقیت دانش آموزان است که به معنای نحوه تبیین و عکس العمل فراگیران نسبت به چالش ها، موانع و مشکلات است (اسکینر و ولبورن^۷، ۱۹۹۷). پافشاری بر روی تکالیف دشوار و خود تنظیمی علمی تحت عنوان راهبردهای مقابله ای سازگارانه یا مثبت نامیده می شود. راهبردهای مقابله ای ناسازگارانه شامل راهبرد انکار^۸ : نادیده گرفتن رویداد تحصیلی منفی، و راهبرد فرافکن^۹: سرزنش کردن دیگران برای شکست شخصی است (کاپلان و میگلی^{۱۰}، ۱۹۹۹، به نقل از شیخ الاسلامی و احمدی، ۱۳۹۰). مطالعات نشان داده است که استرس مربوط به مدرسه و مشکلات سلامتی مربوط به استرس در بین نوجوانان کشورهای شمال اروپا افزایش

¹ Noushad

² Adie & Wakefield

⁶ Engagement

⁴ Salmela-Aro et al.

⁵ Lazarus & Folkman

⁶ Chang

⁷ Skinner & Wellborn

⁸ Denial

⁹ Projective

¹⁰ Kaplan & Midgley

چشمگیری داشته است (سالما- آرو و تینکنین^۱، ۲۰۱۲). بسیاری از دانش آموزان هنگام روبه رو شدن با تکالیف مشکل تحصیلی، به زودی دست از کار می کشند یا مقاومت و تلاش های بیهوده انجام می دهند (نیومن^۲، ۲۰۰۲). افرادی که از استراتژی های مقابله ای درست استفاده می نمایند پشتکار بیشتری دارند، انعطاف پذیرند و از شگردهای حل مسئله خلاق بهره می گیرند. در حالی که افرادی که استراتژی های مقابله ایی نادرستی به کار می برند، از راهبردهای خود تنظیمی کمتری بهره می گیرند، خسته هستند، از طلب کمک اجتناب می نمایند، از چالش گریزانند و به زودی تسلیم می شوند، سعی و تلاش ناکافی دارند و مدام عذر و بهانه می آورند (اسکینر و گرین^۳، ۲۰۰۸). راهبردهای هیجان محور برخلاف تصور هم اکنون به عنوان تلاش هایی جهت تداوم شناخت و فهم افراد از عواطف تعریف می شود که با انطباق مثبت روان شناختی مرتبط است (نیف، سیه و دجیترات^۴، ۲۰۰۵).

شیوه مقابله ای مسئله محور پیش بینی کننده ی سلامت روان فرد (خسروی و آقاجانی، ۱۳۸۲)، و تعلل ورزی تحصیلی در جهت معکوس (سپهریان و جباری لطف، ۲۰۱۱) است و رابطه مثبتی با سلامت روان پزشکان (سلیمان نژاد، همدی و سودی، ۱۳۹۱) و پیشرفت تحصیلی (شکری، کدیور و دانشورپور، ۱۳۸۶) دارد.

در حالی که برخی از محققان به دنبال بررسی رابطه ی نشانگان فرسودگی و فشار روانی و راهکارهای مقابله با آن هستند، برخی دیگر در پی یافتن ویژگی های شخصیتی با علائم مشخص این نشانگان هستند. از جمله این ویژگی ها می توان به کمال طلبی افراد اشاره کرد. هورنی^۵ (۱۹۵۰)، به نقل از شفران و مانسل^۶، ۲۰۰۱) کمال گرایی را به عنوان "قلمرو بایدها" تعریف می کند. کمال گرایی

¹ Salmela-Aro & Tynkkynen

² Newman

³ Skinner & Greene

⁴ Neff, Hsieh & Dejitterat

⁵ Horney

⁶ Shafran & Mansell

کوشش برای بی عیب و نقص بودن و تعیین حد بالای استانداردها در عملکرد خود و تمایل به ارزیابی انتقادی رفتارهای خود می باشد. علاوه بر این کمال گراها اغلب اهمیت فوق العاده ای به ارزیابی دیگران می دهند و در انجام کارها جهت اجتناب از عدم تایید و ناامید شدن افراد مهم، احساس فشار می نمایند (استوبر و استوبر^۱، ۲۰۰۹).

اگرچه بیشتر جنبه منفی کمال گرایی (انتظارات غیر واقعی) به عنوان عامل غیر انطباقی مورد توجه قرار گرفته است، اما جنبه مثبت کمال گرایی (انتظارات واقعی) نیز در دستیابی به موفقیت اهمیت دارد (احمدی طهور و همکاران، ۱۳۸۹).

برخی دیگر از محققان برای کمال گرایی ابعاد بیشتری مطرح می کنند، مثلاً هویت^۲ (۱۹۹۰)، به نقل از بیلینگ، ایزاریلی و آنتونی^۳، (۲۰۰۳) از سه بعد کمال گرایی خود گرا^۴، کمال گرایی دیگر گرا^۵ و کمال گرایی اجتماعی ادراک شده^۶ را برای کمال گرایی، نام می برند و گودریاو و تامسون^۷ (۲۰۱۰) در پژوهش خود چهار بعد فرعی آن را شناسایی کرده اند؛ غیرکمال گرا، کمال گرایی فردی محض، کمال گرایی نگران ارزیابی و کمال گرایی آمیخته.

ابعاد کمال گرایی مثبت با عاطفه مثبت و ارتباط مثبت با دیگران (چانگ، ۲۰۱۱)، موفقیت تحصیلی (سرو، ۱۳۸۷)، ویژگی های شخصیتی چون برون گرایی، باز بودن، توافق پذیری، وجدانی

¹ Stoeber & Stoeber

² Hewitt

³ Bieling, Israeli & Antony

⁶ Self-oriented perfectionism

⁷ Other-oriented perfectionism

⁸ Socially prescribed perfectionism

⁷ Gaudreau & Thompson

بودن (سروقد، برزگر و بلاغی، ۱۳۹۰)، بهزیستی روانی (گران مایه پور و بشارت، ۲۰۱۰)، و نظم و سازماندهی (قنبری و همکاران، ۱۳۸۹) رابطه مثبت دارد.

کمال گرایی منفی و ابعاد آن نیز رابطه منفی با عاطفه منفی و افسردگی (چانگ، ۲۰۱۱)، موفقیت تحصیلی (سرو، ۱۳۸۷)، بهزیستی روانی (گران مایه پور و بشارت، ۲۰۱۰)، تردید در مورد کارها، نگرانی در مورد اشتباهات و انتقادگری والدین (قنبری و همکاران، ۱۳۸۹)، جهت گیری یادگیری و گرایشی (هاشمی و لطیفیان، ۱۳۸۸)، اضطراب پنهان (عبدخدائی، مهرام و ایزانلو، ۱۳۹۰)، سلامت جسمی (افقی و بشارت، ۲۰۱۰) مقابله احساسی مدار و فرسودگی (استوبر و رینرت^۱، ۲۰۰۸)، به نقل از چانگ، ۲۰۱۲) و پیامدهای منفی چون عاطفه منفی و نشانگان افسردگی (چانگ، ۲۰۱۱) دارد.

از طرف دیگر کمال گرایی مثبت و ابعاد آن رابطه ی منفی با استرس روانی (گران مایه پور و بشارت، ۲۰۱۰)، جهت گیری گرایشی و مقابله اجتنابی (هاشمی و لطیفیان، ۱۳۸۸) دارد. در مقابل کمال گرایی منفی و ابعاد آن رابطه مثبتی با روان نزدی (سروقد، برزگر و بلاغی، ۱۳۹۰) و استرس روانی (گران مایه پور و بشارت، ۲۰۱۰) دارد. در مورد مطالعاتی که به منظور پیش بینی انجام گرفته اند می توان گفت که کمال گرایی ناسازگار پیش بینی کننده تعلل ورزی تحصیلی (حمیدی و قیطاسی، ۱۳۹۰؛ چاپان^۲، ۲۰۱۰) و رضایت از زندگی (محمدی و جوکار، ۱۳۸۹؛ چاپان، ۲۰۱۰) می باشد.

بین کمال گرایی مثبت و استفاده بیشتر از راهبردهای مسئله محور (بشارت و همکاران، ۱۳۸۷)، سبک های انطباقی مسئله - محور و عاطفی- محور مثبت (لاریجانی و بشارت، ۲۰۱۰) و مکانیسم های دفاعی رشد یافته و سبک های مقابله مسئله محور و هیجان محور مثبت (بشارت، ۱۳۸۴)، رابطه مثبت و بین کمال گرایی منفی با استفاده بیشتر از راهبردهای هیجانی (بشارت و همکاران، ۱۳۸۷)،

¹ Stober & Rennert

² Çapan

مکانیسم های دفاعی نوروپیک و رشد نیافته (بشارت، ۱۳۸۴) و سبک های انطباقی مسئله - محور و هیجان- محور مثبت (لاریجانی و بشارت، ۲۰۱۰) رابطه منفی وجود دارد. همچنین نتایج آنان نشان داد که بین کمال گرایی مثبت و سبک های مقابله مسئله محور و هیجان محور مثبت، همبستگی مثبت و سبک مقابله هیجان محور منفی، همبستگی منفی وجود دارد. طبق یافته چانگ (۲۰۱۲) راهبرد مقابله ای هیجانی رابطی بین کمال گرایی ناسازگار و فرسودگی است.

در مجموع می توان گفت که تحقیقات صورت گرفته به بررسی روابط متغیرهایی چون کمال گرایی و شیوه های مقابله و حتی فرسودگی به طور مجزا پرداخته اند، اما موضوعی که به نظر می رسد هنوز روشن نشده رابطه کمال گرایی مثبت و منفی و راهبردهای مقابله سازگارانه و ناسازگارانه با فرسودگی و میزان پیش بینی آن بر مبنای این عوامل است. بر همین اساس فرضیه های ذیل در این مطالعه با رگرسیون گام به گام و همبستگی مورد آزمون قرار می گیرند؛

- ۱- کمال گرایی با فرسودگی تحصیلی رابطه ی دارد.
- ۲- مقابله تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه دارد.
- ۳- مولفه های کمال گرایی (استانداردهای بالا، نظم و کمال گرایی منفی) و مقابله تحصیلی (مقابله مثبت، فرافکن، انکار و بدون مقابله) پیش بینی کننده فرسودگی تحصیلی دانش آموزان است.

روش

۱. جامعه و نمونه

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه ی دانش آموزان دختر و پسر شاخه نظری شهرستان سقز در استان کردستان، در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بودند که بر اساس جدول گرجسی و مورگان (حسن زاده، ۱۳۸۷، ص. ۱۳۳) تعداد ۴۱۱ نفر (۵۲٪ دختر و ۴۸٪ پسر) به صورت طبقه ای نسبتی از بین ۶۵۳۹ نفر انتخاب شدند.

۲. ابزارها

الف- پرسشنامه کمال گرایی کوتاه - تجدید نظر شده^۱: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۸ توسط سلانی، رایس، مابللی، تریپی و اشبی^۲ ساخته شد که شامل ۲۳ سؤال است و سه مؤلفه استاندارد ها، نظم و سازماندهی و عدم همخوانی میان استاندارد ها و عملکرد شخصی را شامل می شود، درجه بندی هر یک از سؤالات در یک طیف هفت درجه ای قویاً مخالفم (۱) تا قویاً موافقم (۷) انجام می شود. این ابزار اعتبار همزمان خوبی با مقیاس چند بعدی کمال گرایی^۳ و مقیاس چند بعدی کمال گرایی فراست^۴ دارد. پایایی درونی با روش آلفای کرونباخ برای مولفه های سه گانه بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۲ محاسبه شده است. روایی سازه این آزمون توسط بدری، کاظمی و عبداللهی (۱۳۹۲) با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. در مدل نهایی هر یک از خرده مقیاس های استاندارد بالا و نظم و سازماندهی و سه گویه از خرده مقیاس عدم همخوانی میان استاندارد ها و عملکرد شخصی، شاخص های CFI برابر با ۰/۹۳ و RMSEA = ۰/۰۵ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می دهد. همچنین سلانی و همکاران (۲۰۰۱) پایایی ابزار برای خرده مقیاس های مختلف بین ۰/۸۵- ۰/۷۶ به دست آمد.

^۱ Almost Perfect Scale-Revised

^۲ Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby

^۲ Multidimensional Perfectionism Scale

^۳ Frost Multidimensional Perfectionism Scale

ب- پرسشنامه مقابله تحصیلی^۱: راهبردهای مقابله ای ترو و کونل^۲ (به نقل از فرایدل و همکاران^۳، ۲۰۰۷) اندازه گیری شد. این ابزار شامل ۱۳ گویه است که چهار نوع روش مقابله ای مثبت، فرافکنی، انکار و بدون مقابله بودن را اندازه گیری می نماید. پس از ترجمه این ابزار به فارسی توسط بدری و احمدیان (۱۳۹۰) روایی سازه آن با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص های CFI برابر با ۰/۹۰ و $RMSEA = ۰/۰۶$ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می دهد. پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر چهار خرده مقیاس مقابله ای مثبت (ایتم های ۱، ۲، ۳)، فرافکنی (ایتم های ۴، ۵، ۶)، انکار (ایتم های ۷، ۸، ۹) و بدون مقابله بودن (ایتم های ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) به ترتیب برابر با ۰/۵۶، ۰/۸۵، ۰/۶۹ و ۰/۶۱ بدست آمد.

ج پرسشنامه فرسودگی مربوط به مدرسه^۴: این پرسشنامه توسط اسکافلی و همکاران^۵ (۲۰۰۲) ساخته شده است. پرسشنامه اصلی دارای ۱۵ گویه است که سه مولفه خستگی عاطفی (۵ گویه)، بدبینی (۴ گویه) و کارایی (۶ گویه) را در برمی گیرد. همه گویه ها در یک طیف هفت درجه ای هرگز (۰) تا همیشه (۶) از طرف دانش آموزان نمره گذاری می شوند. این پرسشنامه توسط بدری و همکاران (۱۳۹۱) به فارسی ترجمه و روایی سازه آن با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص های CFI برابر با ۰/۹۲ و $RMSEA = ۰/۰۵$ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می دهد. و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر سه خرده مقیاس خستگی، بدبینی و کارایی و کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۷۳ و ۰/۷۲ و ۰/۷۹ بدست آمد.

یافته های پژوهش

پس از بررسی و اطمینان از پیش فرض های مربوط به همبستگی و رگرسیون، داده ها با نرم افزار SPSS تحلیل و نتایج همبستگی در جدول (۱) و رگرسیون در جدول (۲) آورده شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای فرسودگی، مولفه های کمال گرایی، راهبردهای مقابله ای تحصیلی و جنسیت

^۲ Academic Coping Inventory (ACI)

^۲ Tero & Connell

^۳ Friedel et al.

^۴ School-Burnout Inventory

^۵ Schaufeli et al.

جنسیت	خرده مقیاس های مقابله تحصیلی				خرده مقیاس های کمال گرایی			فرسودگی	SD	M	متغیر ها
	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱			
۹											
۱- فرسودگی تحصیلی								-	۶/۹۰	۴۷/۷۰	
۲- استانداردهای بالا							-	۰/۱۳۷**	۵/۷۶	۳۸/۹۳	
۳- نظم و سازماندهی						-	۰/۴۶۱**	۰/۱۳۴**	۳/۲۴	۲۳/۶	
۴- کمال گرایی منفی					-	۰/۰۹۸*	۰/۱۷۹**	۰/۲۹۵**	۱۰/۲۶	۵۴/۲۴	
۵- مقابله مثبت				-	-۰/۰۴۸	۰/۲۵۵**	۰/۳۳۸**	-۰/۰۹۵	۲/۳۹	۱۲/۲۴	
۶- راهبرد فرافکنی			-	-۰/۱۱۹*	۰/۰۷۱	-۰/۱۲۰*	-۰/۰۶۴	۰/۱۱۸*	۳/۰۰	۷/۹۶	
۷- راهبرد انکار		-	۰/۲۳۹**	-۰/۲۵۱**	-۰/۰۰۷	-۰/۲۵۳**	-۰/۲۴۰**	-۰/۰۶۹	۲/۷۷	۶/۶۱	
۸- بدون مقابله	-	۰/۰۹۹	۰/۲۲۸**	۰/۰۲۵	۰/۳۱۶**	۰/۰۵۱	-۰/۰۰۲	۰/۰۵۸	۳/۷	۱۰/۴۵	
۹- جنسیت	-۰/۱۶۴**	۰/۲۲۲**	۰/۰۱۹	-۰/۰۱۰	-۰/۱۴۲**	-۰/۲۲۴**	-۰/۰۳۶	-۰/۱۲۴*	-	-	

*p<0.05 **p<0.01

میزان پیش بینی فرسودگی تحصیلی بر مبنای مؤلفه های کمال گرایی و مقابله تحصیلی ، با رگرسیون گام به گام تحلیل شد که معادله پیش بینی بر اساس جدول (۲) به صورت ذیل درآمد؛

$$\text{معادله فرسودگی تحصیلی} = ۳۲/۱۲۱ + ۰/۱۸۰(\text{کمال گرایی منفی}) + ۰/۳۲۷(\text{نظم}) - ۰/۳۱۰(\text{مقابله مثبت}) + ۰/۲۳۹(\text{مقابله فرافکنی})$$

$$\text{معادله فرسودگی تحصیلی با ضرایب بتا} = ۰/۲۶۸(\text{کمال گرایی منفی}) + ۰/۱۴۷(\text{نظم}) - ۰/۱۰۷(\text{مقابله مثبت}) + ۰/۱۰۴(\text{مقابله فرافکنی})$$

جدول ۲: تحلیل رگرسیون گام به گام فرسودگی تحصیلی بر مبنای ابعاد کمال گرایی و مقابله تحصیلی

گام	متغیر	β	t	P	SE	R	R^2	F	P
اول	کمال گرایی منفی	۰/۲۹۵	۶/۲۴۳	**۰/۰۰۰	۰/۰۲۲	۰/۲۹۵	۰/۰۸۷	۳۸/۹۷۳	**۰/۰۰۰
دوم	کمال گرایی منفی	۰/۲۸۵	۶/۰۲۴	**۰/۰۰۰	۰/۰۳۲	۰/۳۱۳	۰/۰۹۸	۲۲/۱۸۶	**۰/۰۰۰
	نظم و سازماندهی	۰/۱۰۶	۲/۲۴۰	*۰/۰۲۶	۰/۱۰۵				
سوم	کمال گرایی منفی	۰/۲۷۶	۵/۸۶۰	**۰/۰۰۰	۰/۰۳۲	۰/۳۲۳	۰/۱۱۱	۱۶/۰۹۶	**۰/۰۰۰
	نظم و سازماندهی	۰/۱۵۸	۳/۳۱۴	**۰/۰۰۲	۰/۱۰۱				
	راهبرد مقابله مثبت	-۰/۱۱۷	۲/۴۰۵	**۰/۰۰۵	۰/۱۴۰				
چهارم	کمال گرایی منفی	۰/۲۶۸	۵/۷۰۰	**۰/۰۰۰	۰/۰۳۲	۰/۳۴۸	۰/۱۲۱	۱۴/۰۰۶	**۰/۰۰۰
	نظم و سازماندهی	۰/۱۴۷	۳/۰۲۵	**۰/۰۰۳	۰/۱۰۸				
	راهبرد مقابله مثبت	-۰/۱۰۷	-۲/۲۱۶	*۰/۰۲۷	۰/۱۴۰				
	راهبرد مقابله فراقکن	۰/۱۰۴	۲/۲۰۷	*۰/۰۲۸	۰/۱۰۸				

*p<0.05 **p<0.01

در جدول (۲) خلاصه مدل و معناداری ضریب R آورده شده است. به طور کلی و با توجه به جدول مذکور می توان گفت که کمال گرایی منفی در مرحله اول و به تنهایی ۸/۷ درصد از واریانس فرسودگی را پیش بینی می کند و در مرحله چهارم، چهار متغیر کمال گرایی منفی، نظم و سازماندهی، راهبرد مقابله مثبت و راهبرد مقابله فراقکنی با $R = ۰/۳۴۸$ ، ۱۲/۱ درصد از کل واریانس فرسودگی را پیش بینی می کنند و میزان $F(۴,۶۰۶) = ۱۴/۰۰۶$ در $F(۴,۶۰۶)$ معنی دار است. به غیر از راهبرد مقابله مثبت که ضریب منفی در معادله پیش بینی دارد، بقیه متغیرهای موجود در معادله ضریب مثبت دارند. اگرچه جنسیت با برخی از متغیرهای تحقیق رابطه معنی داری دارد، اما در معادله اثر گذار نیست. واضح است که کمال گرایی منفی بیشترین سهم را در پیش بینی فرسودگی دارد و جنبه مثبت کمال گرایی (در این جا استانداردهای بالا) رابطه مثبت مستقیم و معناداری با فرسودگی دارد اما سهم پیش بینی کننده معنی داری در معادله رگرسیون ندارد. نکته جالب و قابل توجه در این تحقیق همبستگی مثبت هر دو نوع کمال گرایی با فرسودگی تحصیلی است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین کمال گرایی و مقابله تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و پیش بینی آن بر اساس کمال گرایی و مؤلفه های آن و مقابله تحصیلی و مؤلفه های آن صورت گرفت. بر اساس نتایج این مطالعه، فرسودگی تحصیلی با کمال گرایی (هر دو جنبه مثبت و منفی آن) رابطه مثبت و معنی دار دارد و تنها تفاوت آنها در میزان رابطه است به طوری که رابطه کمال گرایی منفی تقریباً دو برابر مؤلفه های سازگارانه آن یعنی استانداردهای بالا و نظم است. بخشی از این یافته یعنی ارتباط مثبت مؤلفه های کمال گرایی مثبت با فرسودگی تحصیلی، با نتایج چانگ (۲۰۱۲)، سرو (۱۳۸۷)، گران مایه پور و بشارت (۲۱۰۱)، اپلتون، هال و هیل^۱ (۲۰۰۹)، ژانگ، گان و چام^۲ (۲۰۰۷)، سروقد، برزگر و بلاغی (۱۳۹۰) قنبری و همکاران (۱۳۸۹)، افقی و بشارت (۲۰۱۰)، بیلینگ و همکاران^۳ (۲۰۰۴)، هیل و همکاران^۴ (۲۰۰۸)، حاجلو و همکاران (۱۳۸۹) و سروقد، برزگر و بلاغی (۱۳۹۰) ناهمسو است، اما بخش دیگر آن یعنی ارتباط مثبت مؤلفه های کمال گرایی منفی با فرسودگی تحصیلی در تحقیقاتی که این رابطه را بررسی کرده اند، همسویی دارد.

در خصوص این یافته می توان گفت طبق دیدگاه همچک^۵ (۱۹۷۸)، به نقل از کروسبی^۶ (۲۰۱۰) منبع انگیزش برای فعالیت، ترس ناسازگار از شکست در برابر شوق سازگار برای پیشرفت است. همچنین کمال گرایی ناسازگار با استانداردهای غیر قابل انعطاف بالا در تمام شرایط، و کمال گرایی سازگار با استانداردهایی که بر اساس موقعیت خاص تعیین شده است، مشخص می شود. افراد کمال گرای مثبت، نگران ارزیابی منفی و انتقاد خود و دیگران نیستند، سعی می کنند تا با تلاش به اهداف خویش برسند، اما افراد دارای ابعاد منفی کمال گرایی، اهداف غیر واقعی دارند و در صورت نرسیدن به این اهداف یاس و ناامیدی را تجربه کرده و موجب کم شدن عزت نفس می گردد و در نهایت فرسودگی را به دنبال دارد. دانش آموزان کمال گرا در صورت عدم دستیابی به اهداف خود که گاهی غیر منطقی هستند، دچار فرسودگی تحصیلی می گردند. بنابراین تعجبی ندارد که افراد کمال گرای ناسازگار نسبت

¹ Appleton, Hall & Hill

² Zhang, Gan & Cham

³ Bieling et al.

⁴ Hill et al.

⁵ Hamachek

⁶ Crosby

به سایرین در مقابل نشانگان فرسودگی آسیب پذیرتر باشند و احتمالاً سبک های انطباقی متفاوتی را در مقابله با استرس - نتیجه دیگر این پژوهش - به کار برند.

نتایج دیگر این مطالعه نشان داد که فرسودگی با جنبه های مثبت راهبردهای مقابله تحصیلی، رابطه منفی و با جنبه های منفی آن رابطه ی مثبت دارد. این یافته با نتایج جیانکولا، گراویچ، بورچیرت^۱ (۲۰۰۹)، سپهریان و جباری لطف (۲۰۱۱)، شکری، کدیور و دانشور پور (۱۳۸۶)، سلیمان نژاد، همدی و سودی (۱۳۹۱)، شیخ الاسلامی و احمدی (۱۳۹۰)، دورون و همکاران^۲ (۲۰۱۱) و یزدانی و آزاد (۱۳۸۲) همسو می باشد.

بر اساس نظریه لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴)، به نقل از نومیناس و همکاران^۳ (۲۰۰۹) جهت مقابله با استرس دو راهبرد کلی مسئله محور (مثبت) و هیجان محور (منفی) وجود دارد. جالب این که ممکن است این راهبردها، جهت مقابله با یک نوع مشکل خاص توسط افراد مختلف مورد استفاده قرار گیرد. راهبردهای مقابله ای درست، منجر به نتایج مثبت شده و راهبردهای نادرست و هیجانی معمولاً نتایج منفی در پی دارد. دانش آموزانی که در مقابله با مشکلات تحصیلی از راهبردهای مقابله ای مثبت استفاده می کنند، کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می شوند و برعکس افرادی که از راهبردهای مقابله ای منفی استفاده می نمایند، احتمال بیشتری دارد که گرفتار فرسودگی تحصیلی شوند.

از جمله اهداف این مطالعه پیش بینی فرسودگی بر اساس مؤلفه های کمال گرایی و راهبردهای مقابله تحصیلی (باهم) بود. بر مبنای یافته های این مطالعه، می توان گفت که برخی از این مؤلفه ها (کمال گرایی منفی، نظم، مقابله مثبت و مقابله فرافکنی) توانایی پیش بینی فرسودگی را دارند. این نتیجه با یافته های محمدی و جوکار (۱۳۸۹)، احمدی طهور و همکاران (۱۳۸۹) و حمیدی و قیطاسی (۱۳۹۰) همسو و با یافته حاجلو و همکاران (۱۳۸۹) که در آن تنها بعد سازماندهی کمال گرایی توانایی پیش بینی فرسودگی را داشت، ناهمسو می باشد.

در مورد این یافته نیز می توان گفت که بر اساس نظریه نگهداری منابع هابفال^۴ (کرون^۵، ۲۰۰۲) از دلایل اولیه استرس، کمبود منابع است، و افراد زمانی که با کمبود منابع روبه رو می شوند و یا منابع

¹ Giancola, Grawitch & Borchert

² Doron et al.

³ Ntoumanis et al.

⁴ Hobfoll's Conservation of Resources Theory

⁵ Krohne

آنها با تهدید مواجه می شود و یا این که منابع خود را به چیزهایی که عایدی برایشان ندارد، اختصاص می دهند. از جمله ی این منابع، توانایی فردی (مهارت ها یا خودکارآمدی) و میزان انرژی (که حصول به منابع دیگر را تسهیل می نماید، مانند پول، اعتبار یا دانش) است. داشتن ذخیره مناسب از منابع فرد را در مقابله با استرس توانا می سازد، و کمبود آن موجب می شود تا افراد از نظر توانایی مقابله تهی شوند. چنانچه از یافته ی این مطالعه و موارد مشابه قبلی برمی آید، کمال گراها به دلیل تعیین اهداف و استانداردهای غیر واقعی و عدم دستیابی به آنها حتی با تلاش زیاد، دچار ناامیدی و سرخوردگی شده و انرژی و اشتیاق و انگیزه خود را از دست می دهند، ولی چنانچه از راهبردهای مقابله ای درست در چنین شرایطی استفاده نمایند، می توانند از میزان عواقب منفی آنها و در نتیجه میزان فرسودگی خود بکاهند.

نتایج پژوهش حاضر بر نقش کمال گرایی (مثبت و منفی) و مقابله تحصیلی (درست و نادرست) در رابطه با فرسودگی تحصیلی تأکید می کند. افراد کمال گرا با تعیین اهداف غیر منطقی برای خود اط یک طرف و ناتوانی در استفاده از راهبردهای مقابله ای مثبت از طرف دیگر، دچار فرسودگی تحصیلی می شوند. می توان با آموزش درست روش ها و راهبردهای مقابله ای درست از میزان فرسودگی که در نتیجه کمال گرایی منفی ایجاد شده کاست که این امر به نوبه خود می تواند مبنایی برای تحقیقات تجربی بعدی باشد. به نظر می رسد تشریح ویژگی های کمال گرایی و توجه به واقعیت ها و نیز آموزش برنامه ریزی و هدف گذاری منطقی، موفقیت تحصیلی آنان را امکان پذیر ساخته، و از فرسودگی تحصیلی جلوگیری نمود.

پیشنهادهای و محدودیت ها

رابطه همبستگی بین متغیرها لزوماً نشان علیت بین آنها نمی باشد. همچنین متغیرهای دیگری چون ضریب هوش، وضعیت اجتماعی- اقتصادی و انگیزش به عنوان متغیرهای اثرگذار در فرسودگی کنترل نشدند. بنابراین پیشنهاد می شود که در پژوهش های دیگر این موارد مد نظر قرار گیرد. پایایی پایین برخی از ابزارها نیز باید در نظر گرفته شود. این تحقیق نمی تواند به شرایط مشابه تعمیم یابد، بهتر است در مناطق آموزشی دیگر تحقیقات مشابه اجرا شود و نتایج آن با یافته های این مطالعه مقایسه شود.

تشکر و قدردانی

از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان سقز، مدیران دبیرستان های شاخه نظری و کلیه دانش آموزانی که در این مطالعه شرکت کرده و محققین را یاری رساندند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع:

- احمدی طهور، محسن؛ جعفری، عیسی؛ کرمی نیا، رضا و اخوان، حمید (۱۳۸۹). بررسی ارتباط کمال گرایی مثبت و منفی و تیپ شخصیتی D با سلامت عمومی سالمندان، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی همدان*، ۱۷(۳)، ۶۴-۶۹
- بدری گرگری، رحیم و احمدیان، ریحانه (۱۳۹۰). جهت گیری هدف پیشرفت و رفتارهای مقابله تحصیلی دانش آموزان: نقش تأکیدهای والدین و معلمان بر نوع جهت گیری هدف پیشرفت. *مجله علوم تربیتی*، ۹۴، صص ۱۵۵-۱۷۶.
- بدری گرگری، رحیم؛ مصرآبادی، جواد؛ پلنگی، مریم؛ و فتحی، رحیمه (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی در دانش آموزان متوسطه، *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۷ (۳)، ۱۶۵-۱۸۲
- بدری گرگری، رحیم؛ کاظمی، فهیمه؛ و عبداللهی، فرهاد (۱۳۹۲). رابطه کمال گرایی، وسواس - بی اختیاری اعمال و ویژگی های شخصیتی با تعلل ورزی دانشجویان، *مجله مطالعات روانشناختی الزهرا*، ۱۱(۲)، ۲۵-۴۶
- بشارت، محمد علی؛ عسگری، علی؛ علی بخشی، زهرا و موحدی نسب، اکبر (۱۳۸۹). کمال گرایی و سلامت جسمانی: اثر واسطه ای عواطف مثبت و منفی، *مجله روانشناسی تحولی*، ۲۶، ۱۲۳-۱۳۶
- بشارت، محمد علی؛ نادعلی، حسین؛ زبردست، عذرا و صالحی، مریم (۱۳۸۷). کمال گرایی و سبک های مقابله با تنیدگی، *فصل نامه روان شناسان ایرانی*، ۵ (۱۷)، ۷-۱۷
- بشارت، محمد علی (۱۳۸۴). بررسی رابطه کمال گرایی مثبت و منفی و مکانیسم های دفاعی، *پژوهش های روان شناختی*، ۸ (۲ و ۳)، ۷-۲۲
- حاجلو، نادر؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ رهبر طارمسری، مرتضی و حقیقت گو، مرجان (۱۳۸۹). بررسی رابطه ی کمال گرایی و فرسودگی شغلی در پرستاران، *مجله علوم پزشکی گیلان*، ۲۰ (۷۷)، ۲۳-۳۰
- حسن زاده، رمضان (۱۳۸۷). روش های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: نشرساوالان.
- حمیدی، فریده و قیطاسی، معصومه (۱۳۹۰). مقایسه کمال گرایی، تعلل و مسئولیت پذیری در دانشجویان مراکز تربیت معلم شهر اهواز به تفکیک جنس، *فصلنامه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده*، ۶ (۱۸)، ۱۵۹-۱۸۸
- خسروی، زهره و آقاجانی، مریم (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین سلامت روان، منبع کنترل و شیوه های مقابله ای دانش آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه شهر تهران، *مجله مطالعات زنان*، ۱، ۱۹-۵۴
- سرو، منا (۱۳۸۷). مقایسه نقش میانجی اضطراب امتحان در رابطه بین کمال گرایی و موفقیت تحصیلی در دانش آموزان تیز هوش و عادی، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.

- سروقد، سبروس ؛ برزگر، مجید و بلاغی، طاهره. (۱۳۹۰). رابطه ی بین ویژگی های شخصیتی با ابعاد کمال گرایی و شیوه های مقابله با استرس در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد مرودشت - *فصلنامه جامعه شناسی زنان* ۲، (۳) ۸۱-۱۰۲
- سلیمان نژاد، اکبر؛ همدی، پرپسا و سودی، حورا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه سبک های مقابله ای و فرسودگی شغلی با سلامت روانی در پزشکان ارومیه، دو ماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی / ارومیه ۱۰ (۲)، ۲۳۶-۲۳۶
- شکری، امید؛ کدیور، پروین و دانشورپور، زهره (۱۳۸۶) نقش سبکهای مقابله در تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، *مجله روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۳ (۱۱)، ۲۴۹-۲۵۷
- شیخ الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره. (۱۳۹۰). پیش بینی راهبردهای مقابله ای تحصیلی بر اساس باورهای خودکارآمدی و جهت گیری هدف دانشجویان دانشگاه شیراز، *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۸ (۴)، ۱۵-۲۴
- عبدخدائی، محمدسعید، مهram، بهروز و ایزانلو، زهرا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ابعاد کمال گرایی و اضطراب پنهان در دانشجویان، *پژوهش های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۱ (۱)، صص ۴۷-۵۸
- قنبری، سعید ؛ جواهری، عابدین ؛ سادات سید موسوی، پرپسا و ملحی، الناز. (۱۳۸۹). رابطه بین ابعاد کمال گرایی دانشجویان و روابط مثبت آن ها با دیگران، *فصلنامه روانشناسی کاربردی* ۴ (۴)، ۷۲-۸۴
- محمدی، زهره و جوکار، بهرام. (۱۳۸۹). کمال گرایی، مشکلات هیجانی و رضایت از زندگی در دانشجویان ایرانی، *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی* ۶ (۲۳)، ۲۶۹-۲۷۶
- نعامی، عبدالزهرا. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، *مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء*، ۵ (۳)، ۱۱۷-۱۳۴
- هاشمی، لادن و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین کمال گرایی و جهت گزینی هدف در میان دانش آموزان پیش دانشگاهی دولتی با گرایش های علوم تجربی و ریاضی، *مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهرا*، ۵ (۳)، ۹-۲۶
- یزدانی، فضل الله و آزاد، حسین. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین نگرش دینی، سبک های مقابله ای و شادکامی در دانش آموزان دختر و پسر اصفهان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲، *دانش و پژوهش در روانشناسی*، ۱۶، ۲۹-۶۴

- Adie, J. & Wakefield, C. (2011). Perceptions of the teaching environment, engagement & burnout among university students on a sports-related degree programme in the UK, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, Vol. 10, No. 2.
- Appleton, P. R.; Hall, H. K. & Hill, A. P. (2009). Relations between multidimensional perfectionism & burnout in junior-elite male athletes, *Psychology of Sport & Exercise* (10), pp457-465
- Barboza, J. I. R. A. & Beresin, R. (2007). Burnout syndrome in nursing undergraduate students, *Einstein*; 5(3):225-230

- Bieling, P. J.; Israeli, A. L. & Antony, M. M. (2003). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct, *Personality & Individual Differences* (36) 1373–1385
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination & life satisfaction of university students, *Procedia Social & Behavioral Sciences* (5) 1665–1671
- Chang, Y. .(2012). The relationship between maladaptive perfectionism with burnout: Testing mediating effect of emotion-focused coping, *Personality & Individual Differences* (53) 635–639
- Crosby, J. M.(2010). Examination of The Relationship Between Perfectionism & Religiosity As Mediated By Psychological Inflexibility, *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Psychology, UTAH STATE UNIVERSITY, Logan, Utah*
- Doron, J.; Stephan, Y.; Maiano, C. & Le Scanff, C. (2011). Motivational Predictors of Coping with Academic Examination, *The Journal of Social Psychology*, 151(1), 87–104
- Friedel, J.; Cortina, K.; Turner, J. & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs & coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent & teacher goal emphases, *Contemporary Educational Psychology*, (32) 434–458.
- Gaudreau, P. & Thompson, A. (2010). Testing a 2 _ 2 model of dispositional perfectionism, *Personality & Individual Differences* (48) 532–537
- Geranmayepour, S., & Besharata, M. A. (2010). Perfectionism & mental health, *Procedia Social & Behavioral Sciences* (5) 643–647
- Giancola, J. K.; Grawitch, M. J. & Borchert, D. (2009). Dealing with Stress of Collage; A Model for Adult Students, *Adult Education Quarterly*, 95(3)
- Grossi, G.; Perski, A.; Evengard, B. & Blomkvis, V. (2003). Physiological correlates of burnout among women, *Journal of Psychosomatic Research* (55), pp. 309–316
- Hill, A.P; Hall, H. K.; Appleton, P. R. & Kozub, S. A. (2008). Perfectionism & burnout in junior elite soccer players: The mediating influence of unconditional self-acceptance, *Psychology of Sport & Exercise* (9) 630–644
- Krohne, H. W (2002). Stress & Coping Theories, Johannes Gutenberg-Universität Mainz Germany, (2016/10/27):[www. userpage.fu-berlin.de/~schuez/folien/Krohne_Stress.pdf](http://www.userpage.fu-berlin.de/~schuez/folien/Krohne_Stress.pdf)
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence performance, & demographic issues, *Teaching & Teacher Education* (20), pp713–729
- Larijani, R. & Besharat, M. A. (2010). Perfectionism & coping styles with stress, *Procedia Social & Behavioral Sciences* (5) 623–627
- Neff, K. D.; Hsieh, Y.P. & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, & Coping with Academic Failure, Self & Identity, 4, 263 – 287(2017/10/27): www.webspace.utexas.edu/neffk/pubs/SClearninggoals.pdf
- Newman, R. S. (2002). How Self-Regulated Learners Cope with Academic Difficulty: The Role of Adaptive Help Seeking, *THEORY INTO PRACTICE*, 41(2), College of Education, The Ohio State University
- Noushad, P. P. (2008). From Teacher Burnout To Student Burnout, Lecturer, Farook Training College, Calicut, Kerala, India, (2018/10/27): [www. files.eric.ed.gov/fulltext/ED502150.pdf](http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED502150.pdf)
- Ntoumanis, N.; Edmunds, J. & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective, *British Journal of Health Psychology*, 14, 249–260
- Ofoghi, Z. & Besharat, M. A. (2010). Perfectionism & physical ill-health, *Procedia Social & Behavioral Sciences* 5 (2010) 1119–1123
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents, *Journal of Adolescence* xxx 1–11

- Schaufeli, W. B.; Martinez, I.; Pinto, A. M.; Salanova, M.; & Bakker, A. (2002) Burnout & engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, PP 464–481.
- Sepehran, F. & Jabari L. J. (2011). The Effects of Coping Styles & Gender on Academic Procrastination among University Students, *Journal of Basic & Applied Scientific Research*, 1(12)2987-2993
- Shafran, R. & Mansell, W. (2001). Perfectionism & Psychopathology: A Review Of Research & Treatment, *Clinical Psychology Review*, Vol. 21, No. 6, pp. 879 – 906
- Skinner, E. & Greene, T. (2008). Perceived control: Engagement, coping, & development. In T. L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook*, Vol. 1 (pp. 121-130). Newbury Park: Sage Publications.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, & Everyday Resilience, S.L. Christenson et al. (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 21, Springer Science+Business Media, LLC
- Skinner, E.A. & Wellborn, J.G. (1997). Children's Coping in the Academic Domain, In. S.A. Wolchik & I.N. Sandler (Eds.) *Handbook of Children's Coping: Linking Theory and Intervention*, Plenum Press, New York
- Slaney, R.; Rice, K.; Mobley, M.; Trippi, J; & Ashby, J. (2001). The revised almost perfect scale, *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, (34) 130–145.
- Stoeber, J. & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence & relationships with perfectionism, gender, age, & satisfaction with life, *Personality & Individual Differences* (46) 530–535
- Yang, Hui-Jen (2004). Factors affecting student burnout & academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges, *International Journal of Educational Development* 24. pp 283–301
- Zhang, Y.; Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout & engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis, *Personality & Individual Differences* (43) 1529–1540

تبیین جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر اعتیاد دختران دبیرستانی (پژوهشی در دبیرستان‌های شهرک اندیشه تهران در سال ۱۳۹۸)

نویسنده اول: سمیه حسینی خشه‌حیران^۱

نویسنده دوم: دکتر نوروز هاشم‌زهی^۲

چکیده

گرایش به مواد اعتیادآور از جمله بزرگترین مشکلات در اغلب کشورها بوده و در کشور ما نیز به سبب شیوع این مواد به علل گوناگون، گرایش به مواد اعتیادآور از این قاعده مستثنی نیست. جوانان و نوجوانان به علل مختلف، یکی از آسیب‌پذیرترین گروه‌های جامعه در مواجهه با جرایم و عوارض مرتبط با مواد مخدر و اعتیاد به‌شمار می‌روند. همیشه وقتی صحبت از زمینه‌های اعتیاد به میان می‌آید، علل فردی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و غیره نمایان می‌شود، اما باید ببینیم کدام دسته از این علل و عوامل ممکن است در گرایش نوجوانان به اعتیاد مؤثرتر باشد. به همین دلیل پژوهش حاضر به تبیین جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر اعتیاد دختران دبیرستانی دبیرستان‌های شهرک اندیشه تهران پرداخته است. داده‌ها و اطلاعات به روش کیفی و با استفاده از تکنیک مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته از ۱۱ نفر از دختران دبیرستانی دبیرستان‌های غیر انتفاعی شهرک اندیشه گردآوری شده است. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری گلوله برفی است. با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش اعتیاد مقوله‌های چند وجهی بوده و تنها یک عامل باعث گرایش به آن نمی‌گردد. پس بنابراین شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر دست به دست هم داده و گرایش اعتیاد نوجوانان را فراهم می‌کنند که دارای پیامدها و تبعاتی نیز هست که به راحتی نمی‌توانند از آن جدا شوند.

کلید واژگان: اعتیاد، عوامل اجتماعی، دختران، دبیرستان غیر انتفاعی، شهرک اندیشه.

^۱ دانشجوی رشته جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد واحد الکترونیکی

^۲ استاد دانشگاه آزاد اسلامی گروه علوم اجتماعی

۱- مقدمه و بیان مسئله

از یک سو گرایش به مواد اعتیادآور از جمله بزرگترین مشکلات در اغلب کشورها محسوب می شود؛ در کشور ما نیز به سبب شیوع این مواد به علل گوناگون، گرایش به مواد اعتیادآور در طبقات گوناگون از نظر جنسیتی و سنی دیده می شود. جوانان و نوجوانان به ویژه دختران در این رده سنی، به علت شخصیت کنجکاو و گذر از دوران بلوغ و بحران های روحی این مقطع از زندگی خود، یکی از آسیب پذیرترین گروه های جامعه در مواجهه با جرایم و عوارض مرتبط با مواد مخدر و اعتیاد به شمار می روند. و از سوی دیگر، به جای اینکه در طول نوجوانی اعتماد به نفس بیشتری داشته باشند، اغلب آنان دچار خود کم بینی و اعتماد به نفس ضعیف می شوند. آنان همچنین در کنار مواجهه و مشاهده فقدان قدرت اجتماعی- فرهنگی زنان، خود نیز نوعی افتراق و گسستگی میان آنچه می دانند و آنچه فکر می کنند مطلوب است، تجربه می کنند. سال های نوجوانی را می توان در قالب مراحل نوجوانی اولیه، میانی و پایانی تقسیم بندی نمود، که هریک از این مراحل چالش ها و موقعیت های خاص خود دارد (قادری، ۱۳۸۷: ۶۱). بنابراین به سبب تغییرات بنیادینی که در اوایل نوجوانی رخ می دهد، این سال ها پرمخاطره و دشوار است.

اعتیاد، بیماری جسمانی، روانی و اجتماعی است که در آن رفتاری تکانشی که دارای عوارض و پیامدهای مخربی است، از نظر مفهومی، اعتیاد بیماری شدید، مزمن و عصبی است، که در اثر عوامل ژنتیکی، فیزیولوژیکی و اجتماعی رشد و بروز می کند، به طوری که وجه مشخصه این بیماری، اختلال در کنترل عملی فرد و یا احساس اجبار در انجام عملی مشخص است با وجود آنکه فرد نسبت به عواقب خطرناک آن آگاهی دارد. اعتیاد، پاسخ فیزیولوژیک بدن به مصرف مکرر مواد اعتیادآور است (افشار و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۱-۱۲) و معتاد فردی است که از راه های گوناگون نظیر خوردن، کشیدن، تزریق و استنشاق، یک یا چند ماده مخدر را با هم و به صورت مداوم مصرف می کند و در صورت قطع آن، با مسائل جسمانی، رفتاری یا هر دو مواجه می شوند (آقابخشی، ۱۳۷۹: ۹). در زمینه علل اعتیاد در دانش آموزان مطالعات بسیاری انجام شده است؛ به طور مثال رازجویان^۱ و همکاران (۲۰۱۸) بیان می کنند که اعتیاد در دانش آموزان مبتلا به سابقه مصرف مواد مخدر شایع است و ممکن است جایگزین رفتاری برای اعتیاد به مواد مخدر باشد.

همیشه وقتی صحبت از زمینه های اعتیاد به میان می آید، علل فردی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و غیره نمایان می شود، اما باید ببینیم کدام دسته از این علل، ممکن است در گرایش نوجوانان به اعتیاد مؤثرتر باشد. بنابراین ضروری است که در این زمینه به شناسایی عواملی که باعث گرایش به اعتیاد شده پرداخته شود و همچنین راهکارهای کاهش گرایش و مصرف به مواد مخدر مورد بررسی قرار گیرد.

¹ Razjouyan

۲- پیشینه پژوهش

در کشور ما معمولاً مسائل مربوط به اعتیاد دختران نوجوان از بعد کمی مورد بررسی قرار گرفته است و به این موضوع به صورت تخصصی و علمی ژرفانگر و اینکه چگونه به وجود می آید، امروزه چه تغییراتی در نحوه نگرش افراد ایجاد شده است و راه های پیشگیری از آن چیست، کمتر پرداخته شده است. به همین خاطر در پژوهش حاضر به بررسی و تبیین جامعه شناختی عوامل موثر بر اعتیاد دختران دبیرستانی از دید خود آنان و با استفاده از اصول و روش های کیفی پرداخته می شود. از مهمترین پژوهش های صورت گرفته می توان به موارد زیر اشاره نمود:

پژوهشی توسط مشیراستخاره و برانمه (۱۳۹۶) تحت عنوان "شناخت وضعیت جوانان خاک سفید در زمینه گرایش به اعتیاد" انجام شد. هدف از این مطالعه بررسی عوامل موثر در گرایش به اعتیاد جوانان خاک سفید می باشد. یافته های این پژوهش نشان می دهد که به طور کلی عوامل فردی، محیطی و اجتماعی در گرایش جوانان به اعتیاد موثر است؛ چنانکه مشاهده شد پیامدهای مثبت مواد مخدر و نگرش مثبت به مواد و افسردگی از بین عوامل فردی و خانواده و نابسامانی آن و همچنین مدرسه از بین عوامل محیطی و کمبود امکانات فرهنگی، ورزشی و تفریحی و بازار مواد مخدر از بین عوامل اجتماعی بیشترین تاثیر را در گرایش جوانان به اعتیاد داشته است.

پژوهش اکبریان رونیزی و صادقی (۱۳۹۶) تحت عنوان "تحلیل عوامل مؤثر بر گرایش به اعتیاد در مناطق روستایی (مورد مطالعه: دهستان رونیز)" انجام شد. هدف از این مطالعه شناخت و اولویت بندی عوامل موثر بر گرایش به اعتیاد در نواحی روستایی دهستان رونیز است. یافته های این پژوهش نشان می دهد که عوامل فردی با میانگین ۴/۲۸ و خانوادگی با میانگین ۴/۲۵ مهمترین نقش را در گرایش به اعتیاد دارند. همچنین نتایج نشان داد براساس دیدگاه جامعه آماری مهم ترین مولفه های موثر در جلوگیری گرایش به اعتیاد که در فرآیند برنامه ریزی می باید به آنها توجه داشت شامل ایجاد و تنوع فرصت های شغلی و نیز توسعه امکانات گذران اوقات فراغت در محیط های روستایی می باشد.

پژوهشی توسط فتحی و همکاران (۱۳۹۶) تحت عنوان "بررسی نقش ارزش های دینی خانواده در گرایش به اعتیاد نوجوانان و جوانان شهر تبریز" انجام شد. هدف از این مطالعه بررسی نقش ارزش های دینی خانواده را در گرایش نوجوانان و جوانان شهر تبریز به اعتیاد است. یافته های این پژوهش نشان می دهد که پژوهش نشان داد متغیر ارزش های دینی خانواده و مولفه های ارتباط با خدا و نماز در خانواده، ارتباط منفی و معنی داری با گرایش به اعتیاد در نوجوانان و جوانان دارد، اما ارتباط معناداری بین مذهبی بودن خانواده و مراسمات مذهبی در خانواده با گرایش به اعتیاد در بین نوجوانان و جوانان مشاهده نشد. بنابراین تقویت ارزش های دینی خانواده می تواند به کاهش گرایش نوجوانان به اعتیاد کمک کند.

پژوهشی توسط سزابو و همکاران (۲۰۱۸) با عنوان "مصرف مواد مخدر، نیکوتین و الکل در بین دانش آموزان: آیا اعتیاد به مواد با اعتیاد به مواد غذایی و ورزش همراه است؟"، با هدف بررسی میزان هماهنگی فرکانس مصرف مواد مخدر، نیکوتین و مصرف الکل (شیوع مصرف کنندگان) و شدت (سطح مشکل در مصرف کنندگان) در تمرین کنندگان که در سه سطح خطر اعتیاد به ورزش قرار دارند: بدون علامت، با علائم و در معرض خطر در مجارستان انجام شد. نتایج نشان می دهد که اعتیاد به مواد و خطر اعتیاد به مواد مغذی ارتباطی ندارد. در حقیقت، کسانی که در معرض خطر ابتلا به اعتیاد به ورزش هستند، بیشترین مشخصات را در رابطه با شیوع سیگار کشیدن نشان دادند.

پژوهشی توسط متیز و کنی (۲۰۱۸) با عنوان "کنترل به مصرف مواد مخدر اجباری" و با هدف بررسی توابع علل گرایش به اعتیاد در دانش آموزان در امریکا انجام شد. نتایج نشان می دهد که مصرف مواد مخدر فعالیت های حنجره را تغییر می دهد و باعث ظهور اختلالات رفتاری مربوط به اعتیاد می شود.

پژوهش رازجویان و همکاران (۲۰۱۸) با عنوان "داده های مربوط به شیوع اعتیاد در دانش آموزان مبتلا به سابقه مصرف مواد مخدر با هدف ارائه شیوع اعتیاد در افراد مبتلا به سابقه اختلال سوء مصرف مواد در شهر کرمان در سال های ۲۰۱۶-۲۰۱۷ در ایران" انجام شد. نتایج نشان می دهد که اعتیاد به اینترنت در افراد مبتلا به سابقه مصرف مواد مخدر شایع است و ممکن است جایگزین رفتاری برای اعتیاد به مواد مخدر باشد.

پژوهشی توسط چان و همکاران (۲۰۱۷) با عنوان "تکانشگری و سابقه اعتیاد رفتاری با استفاده از مواد مخدر در دانش آموزان مرتبط" با هدف بررسی اثر ترکیبی از دو عامل خطر (تکانشی، اعتیاد رفتاری) در مصرف مواد مخدر در نوجوانان در ایلات متحده انجام شد. نتایج نشان می دهد که ترکیبی از تکانشگری صفات و سابقه اعتیاد رفتاری خطر ابتلا به مصرف مواد مخدر در حال حاضر و آینده در نوجوانان را بیشتر از هر عامل خطر به تنهایی افزایش می دهد. برای تلاش های پیشگیری از مواد مخدر باید نوجوانان تحریک کننده ای را که در سایر رفتارهای اعتیادآور دخالت دارند، هدف قرار دهند.

۳- چارچوب نظری

با توجه به این که تحقیق حاضر به روش کیفی انجام می شود، لذا از نظریه های ذیل به عنوان راهنمای نظری جهت تفسیر و تبیین بیشتر ابعاد موضوع مورد مطالعه در تحقیق استفاده شده است. مسائل اجتماعی در دیدگاه نظریه پردازانی مانند گیدنز (۱۳۸۶) دارای ابعاد و پیامدهای ناخواسته، غیرمستقیم و پیش بینی نشده الگوهای جدید رفتار و نظام اجتماعی اند، به دیگر سخن، مسائل اجتماعی هزینه های اجتماعی سازمان خاصی از زندگی اجتماعی اند. در واقع اگر بپذیریم که مدرنیسم و الگوهای مدرن شده زندگی اجتماعی برای جوامع ارمغان های زیادی داشته است و رفاه، آسایش و تحرک اجتماعی و آزادی های فردی را در جوامع گسترش داده است، تلویحاً باید هزینه های این پیشرفت را نیز بپردازیم. مسائل اجتماعی عصر ما هزینه هایی است که ما باید برای اتخاذ الگوهای مدرن در جامعه

خویش در نظر بگیریم، یا الگوهای سنتی زندگی اجتماعی را در پیش گیریم و از مزایای پیشرفت در عرصه های مختلف زندگی اجتماعی، اقتصادی محروم شویم و در عوض مشکلات اجتماعی زندگی معاصر را نداشته باشیم و یا با جایگزین کردن ساختار اقتصادی، اجتماعی مدرن از زندگی نسبتاً مرفه و آزاد برخوردار شویم، اما تاوان آن را با شیوع مسائل اجتماعی جدید، بپردازیم (معیدفر، ۱۳۸۹: ۲۴۳). در نظریه یادگیری ادوین ساترلند بر این اعتقاد است که رفتار انحرافی از طریق معاشرت با اغیار یا پیوند افتراقی یعنی داشتن روابط اجتماعی با انواع خاصی از مردم مانند جنایتکاران آموخته می شود. در واقع، فرایند یادگیری رفتار انحرافی به وسیله دوستان فرد مجرم تعیین می شود. ادوین ساترلند^۱ جرم را به آنچه که تفاوت ارتباطات نامیده است مربوط می داند. وی به یادگیری اهمیت خاصی می دهد و معتقد است که در جریان رشد، فرد درست رفتاری، کج رفتاری و انگیزه عمل به رفتار را یاد می گیرد. بیشترین سهم یادگیری را به گروه های نخستین و خانواده می دهد، که دارای روابط چهره به چهره و صمیمانه هستند (ساترلند، ۱۹۹۲).

والتر رکلس (۱۹۶۱)، هم نوایی و ناهم نوایی را به عنوان دو واکنش متناوب نظام کنترل می کنند، در نظر می گیرد که رفتار انسان را نظم می دهند. وی کنترل اجتماعی را مانع حفاظتی دو گانه ای می داند که جامعه را علیه کج رفتاری حاد حفظ می کند. مانع حفاظتی او، جامعه پذیر شدن هر یک از اعضای جامعه است که شامل سه ویژگی: خود کنترلی یا خویش داشتن داری، خود پنداره یا تصویری که هر فرد از خودش در ذهن دارد و درونی کردن هنجارهای اجتماعی می باشد. او این مانع دفاعی را عامل بازدارندگی درونی نامیده است که به شخص در برابر وسوسه های انحرافی توانایی می بخشد و موجب پیروی از هنجارها می شود. البته رکلس ادعا می کند که توان بازدارندگی هر شخص با شخص دیگر فرق دارد. او مانع دفاعی دیگر را که بازدارندگی بیرونی گفته می شود، گروه یا جامعه ای معرفی می کند که فرد به آن تعلق دارد و این مانع کثرتاری حاد، خارج از فرد قرار دارد.

از نظر رکلس، بازدارندگی بیرونی شامل مجموعه چشمگیری از خواسته های قانونی و ممنوعیت هایی است که بسیاری از مردم را در پیوندهای رفتاری با جامعه قرار می دهد. البته توان قوانین رسمی که شامل بازدارندگی بیرونی کنترل رفتاری می شوند نیز از فردی به فرد دیگر متفاوت است. زمانی که این موانع دفاعی دو گانه به اندازه کافی با هم کارکردی برای کنترل فرد و حفاظت جامعه از کج رفتاری و یا رفتار ضد اجتماعی داشته باشند، بازدارندگی نامیده می شوند (کاوه، ۱۳۹۱: ۱۷۸-۱۷۷).

نظریه پردازان نظریه کنترل اجتماعی ویلنکینسن و هیرشی فروپاشی خانواده و پدیده طلاق را متغیر مهمی در بزهکاری نوجوانان می دانند. (بهرامی، ۱۳۹۰: ۱۲۳).

¹ Edwin Sutherland

از تحقیقات هیرشی می توان نتیجه گرفت که، در مطالعه بزهکاری جوانان هنگامی که تأثیر متغیرهای خانوادگی مدنظر است می بایت به ساخت خانواده و طبیعت روابط درون خانواده توجه نمود. بحث های مرتبط با ساخت خانواده شامل گسیختگی خانوادگی و چگونگی روابط اعضای خانواده می گردد. از نظر توبی^۱ یکی از مقیاس های جامعه عادل جامعه ای است که مکانی با معنی برای اعضای خود فراهم سازد بعضی از افراد جامعه این امکان را پیدا می کنند و برخی دیگر امید دارند که پیدا کنند، در بسیاری از جوامع تحصیلات، شغل و موقعیت طبقاتی با هم رابطه نزدیک دارند. بنابراین افرادی که در خانواده های مرفه به دنیا می آیند به تحصیلات می پردازند امکان گرفتن شغل بهتر و مناسب نیز برای او فراهم است اما در یک خانواده محروم، امکان تحصیل محدود در نتیجه آینده شغلی مناسبی نیز در انتظار فرد نیست زیرا خانواده نمی تواند امکانات تحصیلی و تفریحی مناسبی را برای فرزندان فراهم آورد (هیرشی، ۱۹۸۹).

در نظریه فشار، رابرت اگینو معتقد است سه منشأ کلی فشار وجود دارد:

- ۱- عدم موفقیت در دستیابی به اهداف با ارزش از نظر اجتماع است.
 - ۲- وقوع حوادث بزرگ و تأثیرگذار از نظر اجتماعی است، مثلاً از دست دادن نزدیکان، طلاق پدر و مادر، اخراج از شغل یا اخراج از مدرسه.
 - ۳- تجربه وقوع حوادث منفی از نظر ارزش های اجتماعی است، که این شامل تجربیاتی مانند سوء استفاده جنسی از کودکان، قربانی واقع شدن در یک واقعه جنایی، تنبیه های لفظی یا جسمانی می باشد اگینو معتقد است این فشارها تمایل به کژرفتاری را در فرد ایجاد می کند (همان منبع).
- به نظر آگینو به جز گسستگی بین آرزوها و انتظارات، سرچشمه های بسیاری برای فشار وجود دارد. او معتقد بود بزرگسالان نه تنها به دنبال آن هستند که به صورت مثبت به اهداف ارزشمند دست یابند، بلکه می کوشند تا از موقعیت های رنج آور یا مورد تنفر نیز اجتناب کنند. با این همه، نظیر تلاش برای هدف جویی، تلاش برای اجتناب از موقعیت هایی که ممکن است رنج آور باشند نیز ممکن است مسدود شوند.

¹ Toby

۴- روش پژوهش

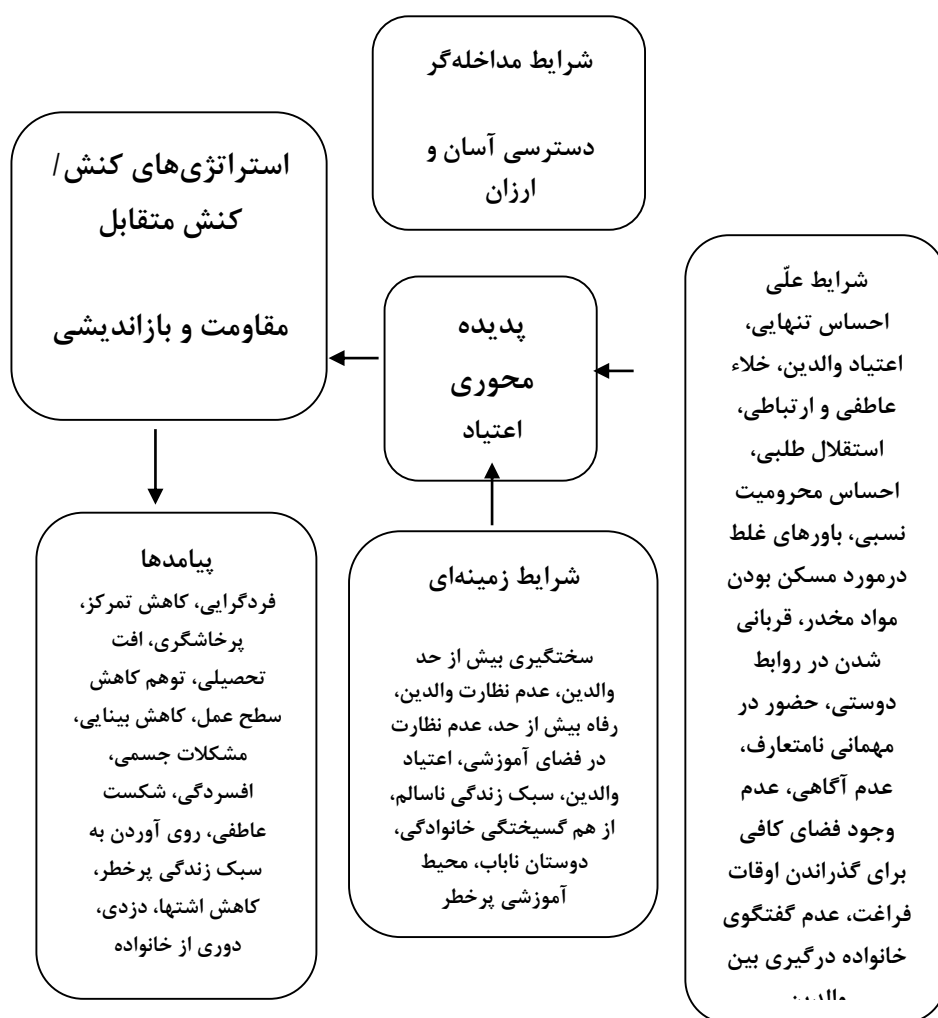
داده‌ها و اطلاعات پژوهش حاضر به روش کیفی و با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته از ۱۱ نفر از دختران دبیرستانی دبیرستان‌های غیر انتفاعی در شهرک اندیشه گردآوری شده است. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری گلوله برفی بوده و سعی گردیده افرادی وارد نمونه شوند که قادر به ارائه اطلاعات مورد نظر ما هستند.

در این نوشتار، رویه تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، «تحلیل موضوعی یا تماتیک» است. این تحلیل عبارت است از عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها (داده‌های متنی و مصاحبه‌ای) با این هدف که داده‌ها چه می‌گویند. این نوع تحلیل در وهله اول به دنبال الگویابی در داده‌هاست (محمدپور، ۱۳۹۰: ۶۶). به این ترتیب که از طریق استقرای تحلیلی، داده‌های مصاحبه‌ای در ارتباط با معانی غالب اعتیاد در آنها طبقه‌بندی شده و براساس آنها الگوهای معنابخشی به عوامل اجتماعی موثر بر اعتیاد دختران دبیرستانی شناسایی شده است. نحوه طبقه‌بندی و کدگذاری داده‌های مصاحبه‌ای نیز این‌گونه انجام شده است که ابتدا در هر مصاحبه عبارات، توضیحات، جملات و اشاراتی را که به نوعی حکایت از تلاش افراد مورد مصاحبه برای بیان عوامل مختلف اعتیاد بود استخراج شده و سپس براساس مقوله‌های معنایی مشترک گروه‌بندی گردیده و در نهایت براساس وجوه مشترک عبارات گروه‌بندی شده در هر کدام از مقولات و طی فرایندی سلسله‌مراتبی، تم‌های مرتبط و سپس تم‌های اصلی و در نهایت تم‌های مرکزی شناسایی شده‌اند.

۵- یافته های پژوهش

با تجزیه و تحلیل داده ها مدل پارادایمی به دست آمده از پژوهش که حاصل جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده از مصاحبه های با دختران دبیرستانی معتاد در دبیرستان های شهرک اندیشه تهران در سال 1397 می باشد، در قالب مدل گرند تئوری به شکل زیر به دست آمده است. برخی از مقوله های مطرح شده از سوی شرکت کنندگان در گروه های مختلف دارای هم پوشانی است. البته این بیشتر در مقوله های کلی وجود دارد و در زیرمقوله ها هر یک از گروه ها با توجه به حوزه کاری خود، مطالب متنوع را بیان کرده اند که در ادامه به آنها پرداخته می شود.

نمودار : عوامل موثر بر اعتیاد دختران دبیرستانی



نمودار شماره ۱ به به توضیح هر یک از مقوله های اصلی و دسته بندی مقوله های فرعی در چارچوب عواملی علی، مداخله گر و زمینه ساز دارد. نظرات مشارکت کنندگان در پنج مقوله عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی دسته بندی شده است.

با توجه به مقوله هایی که به صورت جدولی در بخش قبلی این فصل آمده است، عوامل اعتیاد دختران دبیرستانی مدارس غیر انتفاعی شهرک اندیشه تحت تاثیر عوامل و شرایط سه گانه ی مختلفی صورت گرفته است و مثلی از شرایط را به وجود آورده است. یکی از این شرایط که در مدل پارادایمی پژوهش، با عنوان شرایط علی مطرح شده اند در پنج دسته طبقه بندی می شوند: عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی. در ضلع دیگر مثلث، شرایط زمینه ای وجود دارد که عبارت است از: اعتیاد والدین، عدم نظارت از سوی مدرسه و خانواده، سختگیری بیش از حد والدین، وجود باورهای غلط درباره اعتیاد، از هم گسیختگی خانواده، رفاه بیش از حد، سبک زندگی ناسالم، روابط آزاد خانوادگی، دوستان ناباب، محیط زندگی و آموزشی پرخطر و... شرایط زمینه ای به شرایط ویژه ای اطلاق می شود که راهبردها را تحت تاثیر قرار می دهد؛

و نهایتاً ضلع سوم این مثلث را شرایط مداخله گر تشکیل می دهد: دسترسی آسان به مواد مخدر و ارزان بودن آن، از جمله شرایط مداخله گری است که در این پژوهش ایفای نقش می کند و راهبردها را تحت تاثیر قرار می دهد. راهبردها یا استراتژی ها همان اقدامات و تعاملات ویژه هستند که از پدیده ی محوری یا اصلی حاصل می شوند. در این پژوهش، راهبرد همان مقاومت و بازاندیشی است که دختران دبیرستانی در مقابل مواد مخدر از خود نشان می دهند.

این شرایط در ارتباط با هم باعث نمود علل مختلف اعتیاد در بین دختران دبیرستان های غیر انتفاعی شهرک اندیشه شده، به بخش جدایی ناپذیر زندگی آنان تبدیل گردیده و سرنوشت آنان را نیز تحت تاثیر قرار داده است. در واقع، این عوامل، دنیایی پر از ارزش ها و باورهای شخصی و جمعی تازه ای را به وجود آورده اند که انتخاب های متعددی را برای معنا بخشیدن به زندگی روزمره پیش روی دختران دبیرستانی قرار داده است. در این شرایط دختران در بین تجارب جدید نشأت گرفته از مصرف مواد مخدر، باید دست به تفسیر و انتخاب بزنند و مسلماً در این بین، واکنش نسبت به این شرایط در بین آنها متفاوت خواهد بود.

یکی از عوامل علی موثر در علل مختلف اعتیاد در بین دختران دبیرستان های غیر انتفاعی شهرک اندیشه عوامل فردی است. می توان گفت که جوانانی که مواد مصرف می کنند، دارای منبع کنترل بیرونی هستند و اعتماد به نفسشان در قیاس با آنهایی که ماده ای مصرف نمی کنند، کمتر است. تکانشگری، حالت های افسرده، ضعف در ابراز وجود، اضطراب زیاد و نیاز شدید به تأیید اجتماعی، با سوء مصرف مواد مخدر در ارتباط است که در مصاحبه های انجام شده در این پژوهش به وضوح قابل مشاهده است.

همانند عوامل اجتماعی، عوامل فرهنگی متعددی برای اعتیاد دختران دبیرستان های غیر انتفاعی شهرک اندیشه وجود دارد که به عنوان شرایط علی در این پژوهش قابل تامل و بررسی هستند. زیرا

انقلابی که در حوزه‌ی تکنولوژی رخ داده و زندگی همه‌ی انسان‌ها را دستخوش تغییر کرده است، در نتیجه‌ی پیشرفت تکنولوژی در حوزه‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات است. به طوری که همه‌ی جوانب زندگی افراد را تحت تاثیر قرار داده و باعث تغییر و جابجایی ارزش‌های خانوادگی و اجتماعی گردیده است.

در خصوص مسائل روانی و یا به عبارتی ویژگی‌های شخصیتی افراد که به عنوان یکی از شرایط علی پژوهش ذکر شده است، می‌توان به مقوله‌های مختلفی رجوع کرد. یکی از شایع‌ترین عواملی که در این زمینه موجب اعتیاد دختران دبیرستانی در شهرک اندیشه شده احساس تنهایی و اختلالات روانی می‌باشد که در چند مقوله و با عناوین مختلف ذکر شده است.

شرایط مداخله‌گر

یکی از بارزترین ویژگی‌های مواد مخدر دسترسی آسان در عین حال ارزان بودن است. به دلیل وجود چنین قابلیت‌هایی است که مواد مخدر در زمره یکی از پرتعدادترین جایگزین‌های خلاءهای زندگی به شمار می‌روند. مواد مخدر مصرف‌کنندگان را سمت و سویی می‌کشاند تا در آنها احساس نیاز و وابستگی دائمی ایجاد نماید.

شرایط زمینه‌ای

با توجه به نتایج به دست آمده از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان، از جمله مواردی که باعث ایجاد انگیزه‌ی آنان برای استفاده از مواد مخدر می‌شود را می‌توان به صورت خلاصه و موردی بیان کرد: محیط زندگی پرخطر، محیط آموزشی پرخطر، اعتیاد والدین، عدم نظارت از سوی خانواده و مدرسه، سختگیری والدین، از هم گسیختگی خانواده، سبک زندگی ناسالم، روابط آزاد خانوادگی، دوستان ناباب و...

استراتژی‌ها

از دیگر موضوعات مورد توجه در پژوهش حاضر، استراتژی‌ها و راهبردهای دختران دبیرستانی در مواجهه با پدیده اعتیاد است. اکثر پدیده‌هایی که وارد یک گستره جغرافیایی و فرهنگی خاص می‌شوند، معمولاً به شیوه‌های متفاوتی با آن تعامل می‌شود. در حالت اول، یا آن پدیده جدید از سوی مردم بومی منطقه رد می‌شود و نهایتاً مورد قبول نمی‌گردد. در حالت دوم، یا آن پدیده جدید با ارزش‌ها و شرایط همه جانبه منطقه انطباق دارد و از جانب مردم بومی هم پذیرفته و مورد استقبال آنان قرار می‌گیرد. در حالت سوم پذیرش آن پدیده الزاماً به معنای قبول مطلق آن پدیده نمی‌باشد، بلکه اغلب مصرف‌کنندگان با توجه به موقعیت جغرافیایی و انگاره‌های ذهنی و هویتی خود دست به استفاده آن منطبق با هویت محلی، زبانی و فرهنگی خود زده که این نشانگر نه پذیرش منفعلانه آن و نه رد مطلق آن می‌باشد. بنابراین، دختران دبیرستانی از طرق مختلف و با دلایل متفاوت فردی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی اعتیاد به مواد مخدر را شروع می‌کنند.

همه‌ی مشارکت‌کنندگان در پاسخ به این پرسش که اغلب چه ماده مخدری را تجربه کرده‌اید؟ گفته‌اند که حداقل یکبار تجربه مصرف سیگار را داشته‌اند.

با همه این تفاسیر، در لابه‌لای گفته‌های اغلب مصرف‌کنندگان نوعی جرح و تعدیل در مواجهه با مصرف مواد مخدر مشهود است.

همچنین بیشتر پاسخ‌گویان در پاسخ به این سوال که مواد مخدر چه مقدار از نیازهای اولیه آنان را رفع کرده؟ معتقدند که نه تنها نیازهای آنان را برطرف نکرده بلکه حتی مشکلات بیشتری را نیز برایشان به‌وجود آورده است.

۶- بحث و نتیجه‌گیری

جرائم و انحراف از هنجارهای رسمی، تاریخچه‌ای به قدمت زندگی انسان دارد و از زمان‌های بسیار قبل یکی از مسائل مورد توجه اندیشمندان بوده است (مبارکی، ۱۳۸۳، ۸۷). به همین دلیل درمورد اینکه انحراف، جرم و کجروی بر اساس چه عوامل و تحت چه شرایطی در افراد جامعه ایجاد و گسترش می‌یابد و عوامل موثر بر آن کدام است، تا کنون نظریه‌های بسیار متنوع و متفاوتی از سوی زیست‌شناسان، روان‌شناسان، جرم‌شناسان، روان‌شناسان اجتماعی و جامعه‌شناسان مطرح شده است. در یک تقسیم‌بندی کلی‌تر، سه دسته از این نظریه‌ها را می‌توان برای تحلیل بی‌هنجاری و یا علل پابندی به هنجارها برشمرد: (۱) نظریه‌های زیست‌شناختی، (۲) نظریه‌های روان‌شناختی و (۳) نظریه‌های جامعه‌شناختی.

از میان این نظریه‌ها، نظریه‌های زیست‌شناختی و روان‌شناختی اساساً فردگرایانه بوده و چگونگی و علل انحراف را به ویژگی‌های فردی نسبت می‌دهند و البته به همین دلیل و انتقادات فراوانی که به آنها شده است، امروزه کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ هر دو دسته نظریه‌های زیست‌شناختی و روان‌شناختی فرض می‌کنند که کجروی و انحراف نشانه کژی و کاستی در فرد است تا در جامعه. آنها جرم و کجروی را معلول عواملی می‌دانند که خارج از کنترل فرد است، و در جسم یا ذهن آنها ریشه دارد. همچنین اغلب تبیین‌های زیست‌شناختی نیز به این نحو مورد انتقاد قرار گرفته‌اند که این مطالعات معمولاً بر روی گروه‌های محدودی از مجرمان و بزهکاران رسمی و نهادی‌شده انجام شده که یا در زندان بوده‌اند و یا در بیمارستانهای روانی بستری بوده‌اند؛ این در حالی است که نسبت قابل توجهی از منحرفان، مورد سوءظن پلیس قرار نگرفته و دستگیر نمی‌شوند. بنابراین نمونه‌های مورد مطالعه در این تحقیقات اغلب قابل تعمیم به همه مجرمان و بزهکاران نمی‌باشد. همچنین در بیشتر این تحقیقات، گروه‌های کنترلی که پژوهش‌گران مورد استفاده قرار داده‌اند، بدون استفاده از روش‌های علمی انتخاب شده‌اند. به علاوه این که تاثیر محیط و وراثت و سهم هر کدام از آنها در ارتکاب جرم و بزهکاری تعیین نشده است. در حالی که وراثت و محیط هر دو در ارتکاب جرم و بزهکاری نقش داشته و باید سهم هر یک از آنها در تبیین رفتار انحرافی و نحوه تاثیرگذاری آنها مشخص شود.

بر همین اساس، اعتیاد دختران دبیرستانی علاوه بر همه آنچه از اعتیاد گفته می‌شود، پدیده‌ای با لایه‌های پنهان‌تر و ابعاد فزون‌تر از خود اعتیاد است. آمارها نشان می‌دهد که نرخ دختران درگیر با معضل اعتیاد رو به افزایش است که در سال‌های اخیر این موضوع و همچنین مشکلات ناشی از آن، نهادها و سازمان‌های زیادی را درگیر خود کرده و در سراسر کشورمان، مردم و مسئولان را با چالش‌هایی روبه‌رو نموده است.

با توجه به این که زنان امروزه نیمی از جوامع انسانی را تشکیل می‌دهند، شالوده و بنیان جوامع و خانواده به سلامت تمامی افراد جامعه به خصوص دختران و زنان بستگی دارد. در جامعه امروز ما، مواد مخدر در سیمای یک مسئله یا مشکل اجتماعی ظاهر شده است. این آسیب اجتماعی تعداد زیادی از زنان جامعه را متأثر کرده و به طور روزافزونی در حال تعامل با سایر آسیب‌های اجتماعی و تبدیل شدن به یک تهدید شالوده و ساخت‌شکن است. امروز نخبگان و نهادهای تصمیم‌ساز و تدبیر پرداز ما با نوعی فقر شناخت وضع تمهید و تدبیر راهبردی و فقدان رویکردی فراگیر و همه‌سونگر در جستجوی علل و عوامل متنوع در پس این پدیده هستند.

مبارزه با این پدیده، مستلزم شناخت همه ابعاد آن (اقتصادی، اجتماعی و ...) است، بنابراین برنامه‌هایی در امر پیشگیری از اعتیاد و مبارزه با مواد مخدر در حوزه زنان موفق خواهند بود که با شناخت واقع‌گرایانه از این مسئله طرح و اجرا شود؛ در عین حال که به نظریه‌های جامعه‌شناختی که به نقش محیط و جامعه در ایجاد انحرافات اجتماعی توجه دارند، را مد نظر قرار داد. چراکه از مقبولیت فراوان‌تری در بررسی انحرافات اجتماعی برخوردارند. اعتیاد به مواد مخدر دختران نه تنها یکی از معضلات اصلی جامعه ما است، بلکه معضلی بزرگ برای جامعه بانوان در سراسر دنیا است، آمار رو به افزایش مصرف مواد مخدر در دنیای کنونی به گونه‌ای است که دیگر اعتیاد موضوعی مردانه نبوده و از تک‌جنسیتی بودن به سمت موضوعی همگانی پیش رفته است.

مصرف مواد مخدر و اعتیاد و گرایش به آن، موضوعی شخصی و فردی محسوب نمی‌شود، بلکه چند عاملی بوده و به تبع آن پیامدهای مختلفی را در بر می‌گیرد. با وجود صراحت قانون در برنامه توسعه ششم، در خصوص جلوگیری از مصرف مواد مخدر، اما همچنان مصرف مواد مخدر و گرایش به آن خصوصا در بین دختران با سنین پایین رو به افزایش است. با مقایسه مطالعات انجام گرفته در این حوزه مشاهده می‌کنیم که مواد مخدر دیگر نه تنها مختص مردان و افراد با سن بالا نیست، بلکه از محصولی پنهانی به عنوان کالایی لوکس در میهمانی‌ها و محافل دوستانه بین جوانان، خانواده‌ها و زنان دست به دست می‌شود. زنان به عنوان نیمی از جامعه که در چند دهه اخیر نیز حضور بیشتر و پررنگتری در جامعه پیدا کرده و به تبع آن مستقل‌تر از گذشته شده‌اند، در نتیجه دسترسی بیشتری به انواع مواد مخدر پیدا کرده‌اند که خود عاملی مداخله‌گر در مصرف بیشتر مواد مخدر در دختران می‌باشد. زیرا دختران اغلب به دلیل فرار از مشکلات خانوادگی و اجتماعی و فردی، و عوامل مختلف دیگر که در فصل چهارم نمونه‌هایی از آن مورد کنکاش قرار گرفت به مصرف مواد مخدر پناه می‌برند.

همچنین نتایج فردگرایی و افت تحصیلی را به عنوان نخستین و بیشتر پیامد اعتیاد، پرخاشگری، آسیب جسمی، تجاوز، روابط جنسی پرخطر، فرار از محیط خانه و مدرسه، دوستی های ناباب، ترس از والدین، بزهکاری و... را در دختران و جامعه بیان می کند. که موارد مختلفی را شامل می شود. در ادامه با توجه به یافته های پژوهش، پیشنهادهای عملی زیر ارائه می شوند:

۱- پژوهش حاضر، به دلیل تازگی آن در نمونه های ایرانی، نیازمند تکرار در نمونه های مختلف و تأیید تجربی بیشتر است.

۲- توصیه می گردد مراکز ضمن غربالگری سالیانه و شناسایی دختران آسیب پذیر علاوه بر انجام مصاحبه های تشخیصی و ارائه خدمات درمانی-مشاوره ای به هنگام، اقدام به آموزش مهارت های زندگی به آنان کنند.

۳- توصیه می شود خدمات روانشناسی و مشاوره آگاه سازی دختران نسبت به انواع مواد مخدر و مضرات آن در جامعه به ویژه مدارس دایر شود و در صورت امکان مبتلایان به این مواد را به روانپزشک ارجاع داده شود.

۴- اتخاذ و ترویج رویکرد فرهنگی-اجتماعی در مقابله با پدیده اعتیاد به مواد مخدر و ایجاد تغییرات و اصلاحات ساختاری در ابعاد اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی برای کنترل عوامل کلان اعتیاد

۵- تغییر شیوه های آموزش ارزشها و اعتقادات دینی و بکارگیری شیوه های نوین.

۶- آگاه سازی معلمان از طریق کارگاه های آموزشی برای ایجاد رابطه عاطفی با دانش آموزان و القای قدرت تصمیم گیری، ایجاد روحیه، عزت نفس و... در دانش آموزان.

۷- گسترش روش های گروه درمانی، خانواده درمانی، کار درمانی و مذهب درمانی دختران معتاد.

Abstract

Addiction to drugs is one of the biggest problems in most countries and in our country due to the prevalence of these substances for various reasons, the tendency for addictive substances is no exception. Young people and adolescents are one of the most vulnerable groups in society for drug and drug related offenses and addictions for various reasons. When it comes to addictions, there are individual, social, economic, cultural, political, and so on causes, but we have to see which of these causes and factors may be most effective in adolescents' tendency to addiction. So in this study we seek to answer the question of what are the causes of addiction in adolescent girls? For this reason, the main purpose of the research is to discover and determine the causes of addiction in female students of Shahriar-Andisheh high schools. In this regard, the research questions are: What are the causes of addiction in female students of Shahriar-Andisheh high school? What are the Social Factors Affecting Addiction in Female Students of Shahriar-Andisheh Nonprofit High School? Do Family and Environmental Factors Influence Addiction in Female Students of Shahriar-Andisheh Nonprofit High School? And what are the effects and consequences of girls' addiction?

The method of research in this research has been accomplished within the framework of the Grundsdat theory method. Data were collected from a semi-structured interview and all three open, selective, and axial coding methods were used to analyze the data. The findings are from interviews with 11 high school girls from non-profit high schools in Andisheh, who have or have at least experienced drug use for several reasons, either for drug use or for drug use. Also, drug use has had many different and sometimes contradictory consequences for its consumers, which are in the form of five major categories. The pivotal phenomenon in this research is the multifaceted nature of the causes of addiction.

Therefore, according to the results of the research, addiction is a multifaceted category and only one factor does not tend to it. Therefore, causal, contextual, and confounding conditions are intertwined and provide an addiction tendency for adolescents with consequences and consequences that cannot be easily separated.

Key words: addiction, social factors, girls, non-profit high school, Andisheh city.

منابع

- افشار، سارا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز؛ جعفری، اصغر؛ محمدی، حسین (۱۳۹۴). رابطه ابعاد هوش معنوی و گرایش به اعتیاد و مقایسه‌ی آن بین دانشجویان دختر و پسر، پژوهش در دین و سلامت، شماره ۲، صص ۱۰-۱۸
- آقابخشی، حبیب (۱۳۷۹). «اثرات اعتیاد پدر بر کارکردهای خانواده»، فصل‌نامه علوم اجتماعی، شماره ۱۰.
- اکبریان رونیزی، سعیدرضا؛ صادقی، محسن (۱۳۹۶). تحلیل عوامل موثر بر گرایش به اعتیاد در مناطق روستایی (مورد مطالعه: دهستان رونیز)، برنامه‌ریزی منطقه‌ای، شماره ۳۷، صص ۷۵-۸۶
- بهرامی، احسان (۱۳۹۰)، اعتیاد و فرآیند پیشگیری، تهران، انتشارات سمت.
- فتحی، آیت اله؛ رضائی، نورمحمد؛ موسوی‌فر، بابک؛ جلیز، رباب (۱۳۹۶). بررسی نقش ارزش‌های دینی خانواده در گرایش به اعتیاد نوجوانان و جوانان شهر تبریز، پلیس زن، شماره ۲۷، صص ۶۸-۸۲.
- قادری، محمد (۱۳۸۷)، بررسی تاثیر موسیقی مهیج و آرام‌بخش بر اجرای هوازی، میزان درک فشار دانشجویان مرد ورزشکار، المپیک، سال شانزدهم، بهار ۱۳۸۷، شماره ۱، پیاپی ۴۱.
- کاوه، سعید (۱۳۸۳)، روانشناسی بی‌وفایی و خیانت. انتشارات هنرهای اندیشه، ۲۳۴.
- گیدنز، آنتونی- مترجم منوچهر صبوری - مبانی جامعه‌شناسی- تهران نشرنی- ۱۳۸۱.
- مبارکی، محمد (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی و جرم، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی دانشگاه تهران.
- محمودپور، احمد، ۱۳۹۰، روش تحقیق کیفی ضد روش ۲ مراحل و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی، تهران، جامعه‌شناسان.
- مشیر استخاره، زهرا؛ برانمه، سمیه (۱۳۹۶). شناخت وضعیت جوانان خاک سفید در زمینه گرایش به اعتیاد، تحقیقات جدید در علوم انسانی، شماره ۳۵، صص ۴۱-۶۴
- معیدفر معیدفر، سعید (۱۳۸۹). مسائل اجتماعی ایران (جامعه‌شناسی افشار و گروه‌های آسیب‌پذیر)، تهران: علم.
- والتر رکلس، 1961 اینترنت و پیامدهای اجتماعی آن، ترجمه مریم مشایخ، تهران: امیر کبیر.

Chuang, C. W. I., Sussman, S., Stone, M. D., Pang, R. D., Chou, C. P., Leventhal, A. M., & Kirkpatrick, M. G. (2017). Impulsivity and history of behavioral addictions are associated with drug use in adolescents. *Addictive behaviors*, 74, 41-47.

Hirschi, T. (1989). *Causes of delinquency*, Berkeley, Ca; University of Colifornia

Mathis, V., & Kenny, P. J. (2018). From controlled to compulsive drug-taking: The role of the habenula in addiction. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* .

Razjouyan, K., Hamzenejhad, P., Khademi, M., & Arabgol, F. (2018). Data on the prevalence of addiction to the Internet among individuals with a history of drug abuse. *Data in brief*, 21, 1216-1219.

Sutherland, E. H. & D.R. Cressy (1992) *Principles of Criminology*, (5th ed.) Philadelphia, Penn: J. B Lippincott.

Szabo, A., Griffiths, M. D., Høglid, R. A., & Demetrovics, Z. (2018). Drug, nicotine, and alcohol use among exercisers: Does substance addiction co-occur with exercise addiction?. *Addictive behaviors reports*, 7, 26-31.

میزان توهین والدین به دختران نوجوان و رابطه آن با رضایت از

زندگی آنان

سید مهدی متولیان

استادیار گروه آموزش و اشتغال زنان دانشگاه مازندران

Email: m.motevaliyan@umz.ac.ir

فاطمه صادقپوردری

کارشناس علوم تربیتی آموزش و پرورش

چکیده

میزان رضایت از زندگی در بین مردم خصوصا نوجوانان باعث شادی و تلاش بیشتر می شود. گزارشها نشان می دهد که میزان رضایت از زندگی در بین مردم ایران پایین می باشد. تحقیق حاضر بدنبال آن است تا میزان رضایت از زندگی و میزان توهین والدین به دختران را مشخص و رابطه این دو متغیر را در بین کل دانش آموزان دختر متوسطه اول یک دبیرستان در بابل بررسی نماید. نتایج نشان داد که ۵۹ درصد از دختران از زندگی خیلی راضی و راضی هستند. تنها ۵۷,۴ درصد از پاسخگویان طی شش ماه گذشته اصلا مورد توهین پدر واقع نشده اند، و ۵۷,۴ درصد اصلا از سوی پدر توهین نشدند. بقیه یا توهین شدند و یا پاسخ ندادند. مادران نسبت به پدران، دختران خود را بیشتر مورد توهین قرار می دهند. بین میزان توهین پدر و مادر با میزان رضایت از زندگی رابطه معنی داری وجود دارد.

واژگان کلیدی: رضایت از زندگی، توهین والدین، دختران نوجوان

مقدمه

رضایت از زندگی چنان با اهمیت است که می توان گفت هدف برتر هر فرد داشتن رضایت از زندگی است. رضایت از زندگی، شرایط مناسب را برای پیشرفت انسانها فراهم می کند و عامل شکوفایی و موفقیت افراد است (میرفرهادی و همکاران، ۱۳۹۰). با شناخت میزان رضایت از زندگی می توان افراد و گروههای ناراضی و نا سازگار جامعه را شناخت و پی شیگیهای لازم را بکار بست، زیرا رضایت از زندگی یکی از پیش بینی کننده های سلامت روانی است که با وجود آن می توان به سلامت جامعه پی برد (واحدی و اسکندری ۱۳۸۹).

برای رضایت از زندگی تعاریف مختلفی بیان شده است. شین و جانسون (۱۹۷۸) رضایت زندگی را ارزیابی فرد از کیفیت زندگی خود بر اساس ملاک هایی که خودش دارد تعریف کرده اند. اینگلهارت (۱۹۹۴) رضایت از زندگی را نتیجه توازن میان آرزوهای شخص و وضعیت فعلی او می دان، بعبارتی هر چه شکاف بین آرزوهای فرد و وضعیت عینی او بیشتر باشد، ناراضیتی او بیشتر است. از نظر واحدی و اسکندری (۱۳۸۹) رضایت از زندگی بازتاب تعادل بین آرزوها و وضعیت فعلی فرد می باشد. و سرانجام اینکه، خوارزمی (۱۳۸۸) رضایت از زندگی را بیانگر نگرش فرد نسبت به جهانی است که در آن زندگی می کند می داند.

تحقیقات نشان می دهد که رضایت از زندگی بر ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی تاثیر دارد. رضایت از زندگی در میزان جرم تاثیر دارد (هزار جریبی و صفری شالی، ۱۳۸۷) و رضایت پایین از زندگی، سطح بالای انزوای اجتماعی، بی قدرتی، و بیهنجاری را بدنبال دارد که می تواند باعث بی نظمی اجتماعی، ناراضیاتی سیاسی و بی اعتمادی افراد به یکدیگر می شود (علی زاده قوی فکر، ۱۳۸۸). همچنین ناراضیاتی مردم از زندگی می تواند برای نظام اجتماعی مشکل آفرین باشد (سجودی و همکاران، ۱۳۹۴) و تداوم ناراضیاتی نیز باعث کم رنگ شدن تعهد افراد به نظام ارزشی جامعه و نهایتا تحولات منفی در جامعه گردد. واحدی و اسکندری (۱۳۸۹) اشاره می کنند که داشتن رضایت از زندگی بر سلامت افراد تاثیر دارد و باعث نگرش مثبت افراد به جهان و باعث احساس خوشبختی آنان می شود. در بین دانشجویان نیز ناراضیاتی به شیوه های مختلفی چون افت تحصیلی، خودکشی و یا خروج از کشور خود را نشان می دهد. بطوری که آمار نشان می دهد سالانه ۱۸۰ هزار ایرانی تحصیل کرده برای موقعیت بهتر ایران را ترک می کنند (تابناک ۱۳۹۶). در بین نوجوانان نیز باید اشاره کرد که نوجوانانی که از زندگی راضی هستند شادی بیشتر را تجربه می کنند و برای اهداف زندگی خود بیشتر تلاش می کنند و ناراضیاتی از زندگی برای نوجوانان غمگینی و احساس منفی بودن را به همراه دارد (اناری، مظاهری و طهماسبیان، ۱۳۹۴).

با توجه به نقش مهم رضایت از زندگی در جامعه، گزارش سازمان های مختلف نشان می دهد که رضایت از زندگی در ایران کاهش یافته و در سطح پایین قرار دارد و مردم از زندگی خود راضی نیستند (فرازو ۱۳۹۵). بر اساس گزارش توسعه انسانی سازمان ملل که بر پایه آمار سالهای ۲۰۰۶ تا

۲۰۰۹ تهیه شده است، مردم ایران از جهت رضایتمندی و خشنودی از زندگی در میان ۱۹۴ کشور، رتبه ۸۴ را به خود اختصاص دادند. بر اساس این گزارش تنها ۷۱ درصد از ایرانیها از شغل و ۵۵ درصد از سطح زندگی خود راضی بوده اند (خبرگزاری فارس ۱۳۸۹). همچنین بر اساس گزارش موسسه پژوهشی لگاتوم (Legatum) ایران در سال ۲۰۱۰ از جهت شاخص رفاه رتبه ۹۲ را داشته، در سال ۲۰۱۱ به رتبه ۹۷ و در سال ۲۰۱۲ به رتبه ۱۰۲ رسیده و در سال ۲۰۱۴ ایران از در بین ۱۴۲ کشور رتبه ۱۰۷ را بدست آورده است (تابناک، ۱۳۹۶). این نشان دهنده کم شدن رفاه مردم ایران از سال ۲۰۱۰ به بعد بوده و می تواند بیانگر این باشد که مردم زندگی باکیفیتی ندارند و از زندگی خود احساس رضایت نمی کنند. علاوه بر این، بر اساس گزارش موسسه ارث دانشگاه کلمبیا نیز، از سال ۱۰۱۲ تا ۲۰۱۴ ایران از جهت میزان شادی در بین ۱۵۸ کشور، رده ۱۱۰ را به خود اختصاص داده است. بطوری که کشورهایی چون بنگلادش، فلسطین و تاجیکستان قبل از ایران قرار گرفتند (Helliwell, Layard and Sachs 2015). مجاوریان، کشیری کلایی و فلاحی (۱۳۹۳) در تحقیق خود گزارش دادند که رضایت از زندگی در ایران پایین است بطوریکه در بین ۸۸ کشور رتبه ۴۴ را دارد.

با توجه به اهمیت رضایت از زندگی، و با توجه به گزارشات محققان در رابطه با پایین بودن میزان رضایت از زندگی در بین مردم ایران، و همچنین با توجه به اشاره محققان به نیاز به تحقیق و بررسی و ارایه راهکار پیرامون رضایت از زندگی ۷۴ (حجازی و همکاران، ۱۳۹۲، عبدالله پور و همکاران ۱۳۹۰)، نیاز است تا عوامل موثر بر رضایت از زندگی مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد . از طرف دیگر، دوران نوجوانی، مهمترین و با ارزش ترین دوران زندگی فرد به حساب می آید که مرحله بین کودکی و بزرگسالی و سرآغاز تغییر در جسم، روان و حضور او در اجتماع و همچنین برنامه های آینده زندگی او می باشد. که این دوره با توجه به شرایط جسمی، روانی و بلوغ برای دختران مهم تر بوده و تأثیری مستقیم بر دختر و خانواده او دارد (شاه حسینی و همکاران، ۱۳۹۱). لذا توجه و بررسی میزان رضایت از زندگی این دختران نیز مهم می باشد. در تحقیقات گذشته از رابطه عوامل خانوادگی (اناری و همکاران، ۱۳۹۴) یا اجتماعی (حسین زاده و همکاران، ۱۳۹۳) با رضایت از زندگی اشاره شده و در آن گزارشهایی از تأثیر والدین بر رضایت از زندگی نوجوانان بیان شده است، اما رابطه توهین والدین به دختران و رضایت از زندگی دختران بطور خاص مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابر این نیاز است که این موضوع بطور مشخص مورد بررسی قرار گیرد .

از آنجاییکه پدیده های اجتماعی مانند رضایت از زندگی چند عاملی هستند (ربانی و بهشتی، ۱۳۹۰) و شناخت همزمان همه عوامل در یک زمان امکان پذیر نیست، با توجه به نقش پدران و مادران در زندگی افراد خصوصاً دختران دبیرستانی متوسطه اول، تحقیق حاضر به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر می باشد:

- ۱- میزان رضایت از زندگی در بین دختران دبیرستان متوسطه اول چقدر است؟
- ۲- چه میزان از دختران از سوی پدر مورد توهین واقع می شوند؟

- ۳- چه میزان از دختران از سوی مادر مورد توهین واقع می شوند؟
 - ۴- آیا تفاوتی در میزان توهین پدر و مادر در توهین به دختران وجود دارد؟
 - ۵- آیا رابطه ای بین میزان رضایت از زندگی با میزان توهین از سوی پدر در بین دختران متوسطه اول وجود دارد؟
 - ۶- آیا رابطه ای بین میزان رضایت از زندگی با میزان توهین از سوی مادر در بین دختران متوسطه اول وجود دارد؟
- برای چارچوب نظری تحقیق از نظریه اینگلهارت استفاده شده است که اشاره دارد به اینکه رضایت از زندگی انعکاس آرزوهای فرد و وضعیت عینی فرد حاصل می شود (اینگلهارت ۱۹۹۴). بر اساس این دیدگاه، رفتار با محبت و احترام آمیز والدین با نوجوانان، و تکریم و تایید کردن آنان، از آرزوها و خواسته های مسلم نوجوانان می باشد. اگر این آرزوها و خواسته های مسلم به صورت عینی در نیاید و بر عکس به توهین آنان منجر شود نتیجه آن کم شدن رضایت از زندگی نوجوان می باشد.

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری ۱۵ مدرسه دخترانه دولتی مقطع متوسطه اول منطقه یک آموزش و پرورش بابل بودند که از بین آنها یک مدرسه (گرجی زاده) بعنوان نمونه انتخاب و کل دانش آموزان کلاسهای هشتم و نهم آن به تعداد ۱۹۳ نفر تمام شماری شده و از دانش آموزان خواسته شد تا پرسشنامه مربوط به تحقیق را تکمیل نمایند. داده ها طی دو روز با همکاری معاون مدرسه جمع آوری شد. شیوه جمع آوری داده ها بدین صورت بود که محقق توضیحات لازم را در باره اهمیت، هدف و روش پژوهش به معاون مدرسه ارائه داد و معاون نیز با حضور در همه کلاسها، پس از توضیحات در خصوص اهمیت و هدف و روش پژوهش، با توزیع پرسشنامه در بین دانش آموزان، از آنان خواست که نسبت به تکمیل پرسشنامه اقدام نمایند. در پایان ۱۸۳ پرسشنامه برگردانده و جمع آوری شد.

برای اندازه گیری میزان توهین والدین به دختران دو پرسش مطرح شد: ۱- در طی شش ماه گذشته چقدر اتفاق افتاده است که پدر تان به شما توهین کند؟ ۲- در طی شش ماه گذشته چقدر اتفاق افتاده است که مادر تان به شما توهین کند؟ که پاسخگویان می بایست یکی از گزینه های "اصلاً، یک بار، دو بار، سه بار، چهار بار، پنج بار و بیش از پنج بار" را انتخاب و پاسخ دهند. برای سنجش میزان رضایت از زندگی نیز از آنان پرسش شد که چقدر از زندگی خود راضی هستید که پاسخگویان می بایست یکی از گزینه های "خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد" را انتخاب و پاسخ دهند.

یافته های تحقیق

جدول شماره ۱ نشان می دهد که ۷,۷ درصد از دختران، از زندگی خود خیلی کم راضی هستند و ۱۵,۸ درصد از دختران رضایت متوسط از زندگی داشتند. ۴۴,۸ درصد نیز به میزان خیلی زیاد از زندگی خود راضی بودند. ۱۳,۱ درصد نیز به این پرسش پاسخ ندادند.

جدول شماره ۱، میزان رضایت داشتن دختران از زندگی خود		
درصد	فراوانی	
۷,۷	۱۴	خیلی کم
۴,۴	۸	کم
۱۵,۸	۲۹	متوسط
۱۴,۲	۲۶	زیاد
۴۴,۸	۸۲	خیلی زیاد
۱۳,۱	۲۴	بدون پاسخ
۱۰۰	۱۸۳	جمع

جدول شماره ۲ نشان می دهد که ۵۷,۴ درصد از پاسخگویان طی شش ماه گذشته اصلا مورد توهین پدر واقع نشده اند و ۳۰,۴ درصد توسط پدر توهین شدند. ۱۰,۹ درصد یک بار و ۱۱ درصد نیز بین دو تا پنج بار در شش ماه گذشته از سوی پدر مورد توهین واقع شدند. و همچنین ۸,۷ درصد از دختران نیز بیش از پنج بار از سوی پدر مورد توهین قرار گرفتند. علاوه بر این، جدول شماره ۲ نشان می دهد که ۳۹,۳ درصد از دختران اصلا مورد توهین مادر واقع نشدند و ۱۴,۸ درصد نیز یک بار در شش ماه گذشته مورد توهین مادر واقع شدند. ۱۸,۸ درصد نیز بین دو تا پنج بار از سوی مادر مورد توهین واقع شدند. ۱۴,۸ درصد از دختران نیز در شش ماه گذشته بیش از پنج بار مورد توهین مادر خود واقع شدند.

همچنین جدول شماره ۲ نشان می دهد که مادران نسبت به پدران، دختران خود را بیشتر مورد توهین قرار می دهند. بطوری که ۵۷,۴ درصد اصلا از سوی پدر توهین نشدند، ولی تنها ۳۹,۳ درصد از دختران اصلا مورد توهین مادر واقع نشدند. به عبارت دیگر، دخترانی که از سوی پدر مورد توهین قرار گرفتند ۴۲,۸ درصد می باشند، در صورتی که دخترانی که از سوی مادر مورد توهین قرار گرفتند ۶۰,۷ درصد می باشند. همچنین ۸,۷ درصد از پدران در شش ماه گذشته بیش از پنج بار به دختران خود توهین کردند، اما در مقابل، ۱۴,۸ درصد از مادران در شش ماه گذشته بیش از پنج بار به دختران خود توهین کردند. آمار نشان می دهد، مادران بیشتر از پدران به دختران توهین می کنند.

جدول شماره ۲، میزان توهین پدر و مادر به دختران در شش ماه گذشته و مقایسه آن					
میزان توهین پدر به دختران در شش ماه گذشته			میزان توهین مادر به دختران در شش ماه گذشته		
درصد	فراوانی		درصد	فراوانی	
۳۹,۳	۷۲	اصلا	۵۷,۴	۱۰۵	اصلا
۱۴,۸	۲۷	۱ بار	۱۰,۹	۲۰	۱ بار
۱۰,۹	۲۰	۲ بار	۳,۸	۷	۲ بار
۲,۷	۵	۳ بار	۳,۸	۷	۳ بار
۲,۲	۴	۴ بار	۱,۶	۳	۴ بار
۲,۲	۴	۵ بار	۱,۶	۳	۵ بار
۱۴,۸	۲۷	بیش از ۵ بار	۸,۷	۱۶	بیش از ۵ بار
۱۳,۱	۲۴	بدون پاسخ	۱۲,۲	۲۲	بدون پاسخ
۱۰۰	۱۸۳	جمع	۱۰۰	۱۸۳	جمع

جدول شماره ۳، نشان می دهد که بین میزان توهین پدر با رضایت از زندگی دختر رابطه منفی و معنی داری وجود دارد و با میزان توهین بیشتر پدر، رضایت از زندگی دختران کمتر می شود. علاوه بر این تحقیق نشان می دهد که بین میزان توهین مادر با رضایت از زندگی دختر رابطه منفی و معنی داری وجود دارد و با توهین بیشتر مادر، رضایت از زندگی دختران کمتر می شود. تحقیق نشان می دهد که ضریب همبستگی در توهین مادر به دختران بیشتر از پدر می باشد که این نشان می دهد توهین مادر به دختر در میزان رضایت از زندگی دختر نقش بیشتری دارد.

جدول شماره ۳، رابطه بین میزان توهین والدین به دختران و رضایت از زندگی آنان		
رضایت از زندگی دختران	توهین پدر به شما	توهین مادر به شما
r	-۰,۴۴	-۰,۵۳
p	۰,۰۰	۰,۰۰
جمع	۱۵۸ نفر	۱۵۶ نفر

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق نشان می دهد که مادران بیشتر از پدران دختران را مورد توهین قرار می دهند. برای تبیین این موضوع می توان به حضور بیشتر مادر و دختر در خانه و ارتباط بیشتر این دو نفر را بیان کرد. از آنجاییکه بیشتر پدران دارای مشاغل هستند که مجبور هستند بیشتر در بیرون از خانه باشند، این امر سبب می شود ارتباط دختر و پدر کمتر باشد و لذا تنش و کشش کمتری با هم داشته باشند. و وقتی هم پس از انجام کار روزانه به منزل می آیند، بخاطر دور بودن از هم، تمایل به محبت کردن به یکدیگر و احترام به آنان بیشتر می شود، که این باعث کم شدن میزان توهین پدر به دختر می شود.

از طرف دیگر با توجه به اینکه روابط پدر دختر بطور خاصی عاطفی است (کاظمیان و کریمی ۱۳۹۷) و این رابطه عاطفی باعث می شود که پدر رفتار توهین آمیز کمتری به دختر داشته باشد. از طرف دیگر با توجه به اینکه پدران برای استقلال فرزندان بیشتر احترام قایل هستند و کمتر به رفتار جبری تمایل دارند (کاظمیان و کریمی ۱۳۹۷)، که این موضوع نیز باعث می شود که میزان تنش پدر و دختر کمتر باشد و در نتیجه میزان توهین پدر به دختر کمتر باشد. علاوه بر این با توجه به اینکه در جامعه در حال توسعه از جمله ایران، تعارض تناقض ارزشهای مادر و دختران زیاد می باشد (کاظمیان و کریمی ۱۳۹۷)، که این تناقضات باعث اختلاف و در نتیجه توهین بیشتر مادر به دختر شود.

تحقیقات همچنان نشان داد که بین میزان توهین پدر به دختر و میزان رضایت از زندگی دختر، رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. این تحقیقات با یافته های پیشین (اناری و طهماسبیان ۱۳۹۴) که ارتباط خوب با والدین را بر رضایت از زندگی تأثیردار نشان داده است همخوانی دارد. در تبیین این رابطه بر اساس دیدگاه صاحب نظران که رضایت از زندگی را انعکاس آرزوهای فرد و وضعیت عینی او می دانند (اینگلهارت ۱۹۹۴)، می توان گفت که دختران آرزو دارند که پدر آنان بعنوان پشتیبان خانواده و مدیر زندگی در خانواده در جامعه پدر سالار ایرانی، رفتار مهربانانه و همراه با رابطه دوستانه و پدر و فرزندی با دختران داشته باشند. در صورتی که چنین رفتار خوب و شایسته را از پدر ببینند آرزوهای آنان بصورت عینی تحقق یافته است و باعث می شود که دختر احساس شادی و رضایت بیشتر از زندگی نماید. در صورت مواجه شدن با رفتار سرد و توهین آمیز پدر، احساس ناراحتی و نارضایتی از زندگی خواهند داشت.

علاوه بر این تحقیقات نشان داد که بین میزان توهین مادر به دختر و میزان رضایت از زندگی دختر، رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. این یافته با یافته های گذشته (اناری و طهماسبیان ۱۳۹۴) همسو بوده و یافته های گذشته را تایید می کند. در تبیین این رابطه نیز می توان از دیدگاه افرادی که رضایت زندگی را انعکاس آرزوهای فرد و وضعیت عینی او می دانند (اینگلهارت ۱۹۹۴) بهره گرفت و اشاره کرد که دختران از مادران بعنوان هم جنس و نزدیکترین فرد به آنان که آنان را بدنیا آورده و

پرورش داده و زحمات فراوانی برای دختران کشیدند و همواره در منزل در کنار مادران هستند، انتظار دارند که از این به بعد نیز همانطور مهربان و دلسوز و پشتیبان آنان باشند. در صورتیکه که این انتظار آنان به عینیت تبدیل شود، دختران نیز در زندگی احساس رضایت بیشتری دارند. و در صورت مشاهده رفتار توهین آمیز مادر، دختران از این شرایط ناراحت بوده و بدنبال آن نیز رضایت آنان از زندگی کمتر خواهد بود.

علاوه بر این می توان در تبیین رابطه منفی و معنی داری بین میزان توهین والدین (پدر و مادر) به دختر و میزان رضایت از زندگی دختران گفت، بر اسا نظریه دلبستگی، فرزندان تمایل دارند به برخی اشخاص به ویژه والدین بچسبند و در حضور آن ها احساس امنیت کنند (میرزایی و اصغری، ۱۳۹۴) و وقتی والدین با آنان رفتار با محبت و غیر توهین آمیز داشته باشند، موجبات حس امنیت بیشتر و در نتیجه رضایت بیشتری از زندگی می گردد.

همچنین برای تبیین این رابطه از دیدگاه شیوه تربیتی استبدادی والدین نیز می توان بهره برد. بدین صورت که بر اساس دیدگاه شیوه تربیتی استبدادی، والدین با شیوه برخورد تند و توهین آمیز، احساس نداشتن حمایت اجتماعی را در دختران بوجود می آورند (سلطانی، و همکاران، ۱۳۹۳) احساس نداشتن حمایت اجتماعی و احساس عدم امنیت باعث رضایت از زندگی کمتر برای دختران می شود (حسین زاده و توکلی، ۱۳۹۳، اناری، مظاهری و طهماسبیان ۱۳۹۴) .

تحقیقات همچنان با توجه به عدد ضریب همبستگی در بین زنان، نشان داد که نقش مادران در رضایت از زندگی دختران بیش از پدران است. در تبیین این یافته می توان گفت از آنجاییکه مادران و دختران از یک جنس هستند، و این باعث می شود که دختران خود را مانند مادر همانند سازی کنند (اینگلهارت ۱۹۹۴) لذا نقش مادران بر رضایت از زندگی دختران بیشتر است.

منابع

- اناری، آسیه، مظاهری، محمد علی و طهماسبیان، کارینه، ۱۳۹۴، "عوامل خانوادگی مرتبط با رضایت از زندگی دختران نوجوان". راهبرد فرهنگ، ۳۰، ۷-۳۳.
- اینگلهارت، رونالد. ۱۹۹۴. "تحول فرهنگی در جامعه پیشرفته صنعتی" (ترجمه مریم وتر). تهران: امیر کبیر.
- حجازی، مسعود، صبحی، افسانه و مرتضی حسینی. ۱۳۹۲. "رابطه دینداری با رضایت از زندگی و شادکامی دختران دانش آموز". زن و مطالعات خانواده، ۲۲، ۶۱-۷۷.
- حسین زاده، علی اصغر، عزیزی، مرتضی و توکلی، حسین. ۱۳۹۳. "حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی در نوجوانان: نقش واسطه ای خودکارآمدی و حرمت خود". روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۴۱، ۱۰۳-۱۱۳.
- خبرگزاری فارس. ۱۳۸۹. خبرگزاری فارس. ۱۴۸.
- <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=8908140124>
- خوارزمی، شهیندخت. ۱۳۸۸. "کیفیت زندگی و شاخص خوش بختی". تهران: تبلیغات هفت تبلیغ.
- ربانی، رسول و بهشتی، سید صمد. ۱۳۹۰. "بررسی تجربی رابطه دینداری و رضایت از زندگی". مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، ۸۱(۸)، ۷۹-۱۰۲.
- سجودی، عادل، معصومی راد، رضا، آوردیده، سولماز و فرزین عبدی. ۱۳۹۴. "بررسی عوامل اجتماعی موثر بر رضایت از زندگی (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد شفت)". رویش روان شناسی، ۴(۱۲) ۱۹-۳۰.
- سلطانی، عبدالله، حاجی یخچالی، علیرضا، بواسحاقی، مصطفی صبری، منیژه. ۱۳۹۳. "مقایسه ی دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانی دارای سبکهای پرورش مختلف (آزادگذاری، آمرانه، و اقتدارمنطقی) از لحاظ سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی در شهر اهواز". زن و مطالعات خانواده، ۲۳، ۵۹-۷۸.
- شاه حسینی، زهره، سیمبر، معصومه، رمضانخانی، علی. ۱۳۹۱. "پنجاهی سلامت دختران نوجوان ییتب: نقش و اهمیت خانواده". فصلنامه پژوهشده علوم بهداشتی جهاددانشگاهی، ۱۱(۳)، ۳۵۱-۳۵۹.
- عبدالله پور، نازی، اقدام، سیدمهدوی، حسین قلی زاده، میرواح الله، و علی اشرفی زکی، زینب. ۱۳۹۰. "رابطه بین دین داری با رضایت از زندگی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد تبریز". فصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، ۶(۱۲)، ۱۴۱-۱۵۳.
- علی زاده قوی فکر، رضوان. ۱۳۸۸. "بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی بر رضایت از زندگی در بی ن زنان ۲۰-۴۰ سال شهر تبریز". اصفهان: پایان نامه ی کارشناسی ارشد رشته مطالعات زنان دانشگاه اصفهان.

- فرارو. ۱۳۹۵. خبرگزاری فرارو. ۱۴۹.
- کاظمیان، سمیه، کریمی، مریم. ۱۳۹۷. "رابطه هویت اجتماعی با کیفیت روابط والد فرزندی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم دبیرستان: بررسی مقایسه‌های نقش پدران و مادران." فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۳۴، ۱۰۳-۱۱۸.
- مجاوریان، سید مجتبی، کلایی، فاطمه کشیری و فلاحتی، ذبیح الله. ۱۳۹۳. "بررسی رابطه بین محدودیت های مذهبی، رضایت از زندگی و رشد اقتصادی." فصلنامه علمی پژوهشی، پژوهش های رشد و توسعه اقتصادی، ۱۳، ۱۱-۲۲.
- میرزایی کوتنایی، فرشته، شاکری نیا، ایرج، اصغری، فرهاد. ۱۳۹۴. "رابطه تعامل والد-فرزند با سطح رفتارهای پرخطرانه دانش آموزان." فصلنامه سلامت روانی کودک، ۴، ۲۱-۳۴.
- میرفرهادی، نسترن، موسوی، ساقی، تبری، رسول و لیلی کاظم نژاد. ۱۳۹۰. "بررسی نقش عوامل فردی بر رضایت از زندگی در پرستاران شاغل در بیمارستانهای وابسته به دانشگاه علوم پزشکی شهر رشت." دوفصل نامه دانشکده های پرستاری و مامایی استان گیلان، شماره ۶۵، ۵۲-۵۸.
- واحدی، شهرام و فاطمه اسکندری. ۱۳۸۹. "اعتبارسنجی و تحلیل عاملی تأییدی چند گروهی مقیاس رضایت از زندگی در بین دانشجویان پرستاری و مامایی." پژوهش پرستاری، ۵ (۱۷)، ۶۸-۷۹.
- هزار جریبی، جعفر، صفری شالی، رضا. ۱۳۸۷. "بررسی عوامل مؤثر بر ارتکاب جرم (مطالعه موردی زندانیان استان مرکزی)." فصلنامه علوم اجتماعی، ۴۶، ۴۱-۷۴.

Helliwell, J., R. Layard, and J. Sachs. 2015. World happiness report. Columbia: Columbia University

Shin, D. C., and D. M. Johnson. 1978. "Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life." Social Indicators Research, 5 475-492

بررسی تأثیرپذیری دل زدگی زناشویی از پروتکل آموزشی سطح

تمایز یافتگی، ویژگی های شخصیتی و سبک های دل بستگی زوجین

مریم حاجیلو

دانشجوی دکترای مشاوره خانواده، واحد سنندج دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران،

Dr.m.hajiloo@gmail.com

علی راد

مهندسی صنایع، واحد خوی پیام نور، خوی، ایران

Rad14142020@gmail.com

چکیده

پیش زمینه و هدف: دل زدگی زناشویی، و وضعیت دردناک فرسودگی جسمی، عاطفی و روانی است که کسانی را که توقع دارند عشق رویایی و ازدواج به زندگی شان معنا ببخشد را متأثر می سازد هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیرپذیری دل زدگی زناشویی از پروتکل آموزشی سطح تمایز یافتگی، ویژگی های شخصیتی و سبک های دل بستگی زوجین می باشد.

مواد و روش ها: این یک پژوهش کاربردی و از نظر طرح، نیمه آزمایشی و در قالب طرح پیش آزمون - پس آزمون و پی گیری صورت گرفته است. ابتدا به توزیع پرسشنامه های تمایز یافتگی، ویژگی های شخصیتی، سبک های دل بستگی و دل زدگی پرداخته و بعد از جمع آوری مطابق با تحلیل داده ها که به صورت دستی انجام گرفت واز خانواده های ناسالم یا مسئله دار ۲۰ زوج انتخاب و جلسات آموزشی برای ۱۰ زوج در ۱۰ جلسه که هر جلسه ۹۰ دقیقه اجرا گردید و ۱۰ زوج گروه کنترل قرار داده شدند. از شاخص های آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس چند متغیره برای تجزیه و تحلیل داده ها دل زدگی استفاده شد. داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه 22 تجزیه و تحلیل شد.

یافته ها: یافته ها نشان داد که میانگین نمرات دل زدگی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش معنی داری داشته بدین معنی که زوج درمانی بر اساس ویژگی های شخصیتی، سبک های دل بستگی و تمایز یافتگی باعث کاهش دل زدگی با استفاده از جلسات آموزشی می شود. در مرحله پی گیری هم مشخص شد که اثربخشی زوج درمانی بر اساس ویژگی های شخصیتی، سبک های دل بستگی و تمایز یافتگی بر دل زدگی بعد از دو ماه وجود داشته است ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه گیری: نتایج به دست آمده از پرسشنامه های پیش آزمون و پس آزمون دل زدگی نشان می دهد با افزایش سطح تمایز یافتگی و پذیرش ویژگی های ناهمخوان و ترمیم احساس امنیت در زوجین، دل زدگی زناشویی کاهش می یابد.

کلمات کلیدی: ویژگی های شخصیتی، سبک های دل بستگی، تمایز یافتگی، دل زدگی.

مقدمه

ازدواج پیوند زندگی مشترک بین دو نفر با حفظ استقلال نسبی هریک در جهت تکامل شخصیت طرفین است و عامل مهمی در ایجاد آرامش، سکون آدمی و مسبب اساسی در برقراری تعادل وجودی است. ازدواج سفری روان شناختی و معنوی است که در سایه جذابیت شروع می شود، راهی دشوار از خودشناسی را پشت سر می گذارد تا وحدت و اتحادی خوشایند و صمیمانه را برای همه مدت عمر ایجاد کند (مندگاری، ۱۳۹۵). به طور کلی دو رویکرد در تبیین تغییر و تحولات زوجی وجود دارد: ۱) رویکرد درون فردی که بر ویژگی های شخصیتی هریک از طرفین متمرکز است. و ۲) رویکرد بین فردی که بر پیامدهای ارتباطی تمرکز می کند که مستقیماً نتیجه رابطه دو طرف است (نوکبادی، ۱۳۹۵) عدم آگاهی از معیارهای اساسی و مؤثر در ازدواج و عدم آگاهی از اهداف صحیح در ازدواج، عدم وجود منبعی خوب و قابل اعتماد در آموزش پیش از ازدواج در جامعه کنونی دست به دست هم داده تا ازدواج های ناموفق زیادی را شاهد باشیم. امروزه با توجه به تغییر شیوه های همسرگزینی و الگوهای نوین ازدواج از شکل سنتی به مدرن کارکرد خانواده نیز از این امر تأثیر می پذیرد و به نظر می رسد کارکرد خانواده در این ازدواج ها نیز متفاوت می باشد (فخری، ۱۳۹۶). دل زدگی زناشویی عدم انطباق بین وضعیتی که وجود دارد و وضعیتی که مورد انتظار است، می باشد. دل زدگی زناشویی وقتی به وجود می آید که وضعیت موجود فرد در روابط زناشویی با آنچه وی انتظار داشته، منطبق نباشد و نارضایتی زناشویی وقتی به وجود می آید که وضعیت موجود فرد در روابط زناشویی با وضعیت مورد انتظار دلخواه فرد منطبق نباشد. یعنی حالتی که طی آن زن و شوهر از ازدواج با یکدیگر و باهم بودن احساس شادمانی و رضایت ندارند. مفهوم دل زدگی زناشویی، مفهومی ایستا و ثابت نیست و اکثر زوجها در زندگی مشترک خود، تغییرات جزئی را در میزان رضایت مندی تجربه می کنند و در نتیجه آن ها همواره ناگزیرند خود را فعالانه با جنبه های گوناگون و تغییر پذیر فیزیکی، اجتماعی و روانی محیط خود سازگار کنند (کامینگ^{۱۳۷} و اوریلی^{۱۳۸}، ۱۹۹۷ به نقل از جوانمرد، ۱۳۹۵). از عوامل کاهش دل زدگی عاطفی، توانایی فرد بر حل مشکلات بین فردی است. توانایی حل مشکلات بین فردی عبارت است از: قابلیت موزون، هماهنگ با دیگران، تغییر و اصلاح محیط فردی و اجتماعی و حل تضادها و تمایلات شخصی به طور منطقی و عادلانه و مناسب (جنیفر^{۱۳۹}، ۲۰۱۸). دل زدگی عاطفی باعث ارزیابی شناختی عاطفی از زندگی خود می شود. این ارزیابی ها از واکنش های احساسی نسبت به وقایع به علاوه قضاوت های شناختی در رضایت و برآورده شدن خواسته ها تشکیل شده اند (طالبی و غباری بناب، ۱۳۹۶). از آنجاکه انسان یک موجود اجتماعی است و بدون برقراری ارتباط با دیگران نمی توان زندگی کند، این احساس نیاز به ارتباط داشتن با دیگران، باعث روابطی می شود که باعلاقه همراه است و موجب دل بستگی می شود. دل بستگی یک نیاز جهانی و متعلق به هر انسانی است. ایجاد یک سیستم عاطفی و دل بستگی در میان افراد باعث احساس نزدیکی و ابراز توجه بیشتر و به تبع آن احساس شایستگی و عزت نفس بالا می شود (دهقانی و عباسی، ۱۳۹۰). دل بستگی پیوند عاطفی عمیقی که با افراد خاص در زندگی خود برقرار می کنیم؛ به طوری که باعث می شود وقتی با آن ها تعامل می کنیم، احساس نشاط و شغف کرده و به هنگام شرایط استرس زا از اینکه آن ها را در کنار خود داریم، احساس آرامش می کنیم (کاله^{۱۴۰}، ۲۰۱۸). یکی دیگر از متغیرهای مهم تأثیرگذار در دل زدگی زناشویی ویژگی های شخصیتی است. شخصیت هر فرد همان الگوی کلی یا همسازی ساختمان بدنی، رفتار و علائق، استعداد توانایی ها، نگرش ها و صفات دیگر اوست. بدین ترتیب می توان گفت که منظور از شخصیت مجموعه کل یا خصوصیات فرد است (موسوی، ۱۳۹۴). درواقع، ویژگی های شخصیتی زمینه های بنیادی را در رضایت و نارضایتی فرد از زندگی موجب می شود که در این صورت می توان تأثیر مستقیم شخصیت را روی رضایت زناشویی و عدم دل زدگی زناشویی استدلال کرد (فیروز بخت، ۱۳۹۳). هرچه افراد از سطوح تمایز یافتگی پایین تری برخوردار باشند، به دلیل آمیختگی بیشتر عقل و احساساتشان، در تعارضات زناشویی درگیر تنش های عاطفی شدید با همسر، و دچار دل زدگی زناشویی در طولانی مدت می شوند (طالبی و غباری بناب، ۱۳۹۲). از جمله به پی شینه های مرتبط با این پژوهش می توان به تحقیقی که پیرفلک در سال ۱۳۹۳ با عنوان اثربخشی زوج درمانی گروهی شناختی رفتاری (GCBCT) بر کاهش دلزدگی زناشویی که نتیجه گرفت از روش CBCT می توان برای کاهش دلزدگی زناشویی زوجین و مولفه های آن و در نهایت استحکام خانواده استفاده کرد و نیز در تحقیقی که کاظمیان مقدم در سال ۱۳۹۶ با عنوان رابطه علی تمایز یافتگی، معناداری

¹³⁷ Cumming

¹³⁸ O'Reilly

¹³⁹ Jennifer, R

¹⁴⁰ Chalah M

زندگی و بخشودگی با دزدگی زناشویی از طریق میانجی - گری تعارض زناشویی و رضایت زناشویی پرداخت که نتایج پژوهش نشان داد که به نظر می رسد دزدگی زناشویی پدیده پیچیده ای است که ضمن درگیری کردن بسیاری از جمله معناداری زندگی، بخشودگی، تعارض زناشویی و رضایت زناشویی تاثیر می پذیرد. در نقطه شروع آنچه باعث می شود شخص را به بررسی عمیق و برنامه ریزی دقیق در زمینه مشکلات برآید، شناخت خود ویژگیهای خود و اسباب ایمنی خود می باشد. شروع از خود همواره کار سازترین شیوه برای ایجاد تغییر و حرکت از حالت نامطلوب به سمت ایجاد حالت مطلوب و احساس رضایتمندی و بهبود کیفی زندگی می باشد آگاهی از سطح تمایز یافتگی این امکان را برای فرد (زوج) فراهم می آورد که تکلیف فرد ابتدا با خودش یعنی میزان آمیختگی و تفکیک احساسی و عاطفی و عملکرد فکری و عقلیش در ارتباط با طرف مقابل به خصوص مشکلات پیش آمده و پذیرش در صد مسئولیت خویش از آنها معین شود و هر کدام از زوجین با بررسی عمیق خود و نقش آن در ایجاد و به تبع آن رفع مشکلات نائل آیند، گام اول را با موفقیت طی نموده اند. یاری رسان فرد در شناخت بیشتر خود موضوع ویژگیهای شخصیتی به طور مبسوط و واقعی و نحوه پذیرش و کنار آمدن با آنها می باشد. بسیاری اوقات افراد در اثر ناآگاهی از ویژگی های شخصیتی خود و تاثیر آن در روابط دو سویه با همسر نشان ریشه همه مشکلات را در طرف مقابل و رفتارهای او می دانند غافل از اینکه خلق مشکل موضوعی سیستمی و حلقه ای بوده و جریانی تعاملی و باز خوردی می باشد. به عنوان مثال: در سخت گیری و کنترل گری همسر، برون گرایی و گروه گرایی و گرمی زوج بسیار می تواند نقش داشته باشد و به آن دامن بزند. آگاهی هر دو از این مسئله و دقیق شدن در نقش و مسئولیت خود در ایجاد و خلق مشکل، شراکت و سهم هر کدام را در کاهش یا از بین بردن مشکل را تعیین خواهد نمود. ضمن آنکه تمایز یافتگی آموخته شده در پذیرش این ناهمخوانی های شخصیتی سهمی به سزا خواهد داشت و زوجین را به سمت پذیرش همدیگر هر آنچه هستند و کمک به احساس آرامش و امنیت در یکدیگر خواهد کشاند. مکمل کننده این رفتارها آگاهی از زبان ایمن هم خود و هم طرف مقابل خواهد بود. پیش بینی و اجرای رفتارهایی که وجود ما سبب رسیدن طرف مقابل به احساس خوشایندی و لذت و باز خورد آن به خودمان می باشد که نتیجه آن حرکت از دلزگی به سمت دل بستگی می باشد. لذا آموختن در مورد نوع دل بستگی خود و همسر خود و ترمیم و اصلاح آن هم به صورت درون فردی هم به صورت میان فردی بسیار مفید خواهد بود. بررسی سطح تمایز یافتگی در مقاله سان روک ۲۰۱۵ و دانشور ۱۳۹۳ و سبک های دل بستگی در مقاله انتبرگر ۲۰۱۶ و ویژگی های شخصیتی در مقاله پارک ۲۰۱۵ همگی حاکی از تاثیر این مولفه ها در ناپایداری ازدواج یا پایداری آن تاکید می کنند. حال با توجه به مطالب ذکر شده این سوال مطرح است

۱. آیا پروتکل آموزشی سطح تمایز یافتگی، ویژگی های شخصیتی و سبک های دل بستگی زوجین بر دلزگی تاثیر دارد؟

روش

این پژوهش حاضر یک طرح نیمه تجربی با پیش آزمون - پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. در این طرح یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل قرار دارد قبل از اجرای پروتکل آموزشی مبتنی بر مولفه های تمایز یافتگی، ویژگی های شخصیتی، سبک های دل بستگی و دلزگی از هر دو گروه پیش آزمون گرفته شد. از هر دو گروه پیش آزمون دلزگی گرفته شد. سپس روی گروه آزمایش مداخله آموزشی انجام شد امام گروه کنترل هیچ مداخله دریافت نکردن پس از اتمام دوره آموزشی از تمانم زوج های حاضر در هر دو گروه آزمایش و کنترل پس آزمون گرفته شد. در نهایت پس از یک ماه بعد از اتمام دوره دوباره از هر دو گروه آزمایش و کنترل آزمون دلزگی زناشویی پاینز CBM به عنوان آزمون پیگیری به عمل آمد.

ابزار

در این پژوهش از پرسشنامه های NEO، تمایز یافتگی خود، دلزگی زناشویی (CBM)، دل بستگی کولینز و رید استفاده شده است که با توزیع این پرسشنامه ها بین زوجین مراجعه کننده به خانه روان شناسان و مشاوران شهرستان خوی و جمع آوری و تحلیل آنها به گردآوری اطلاعات پرداخته شده است.

پرسشنامه نئو

این پرسشنامه از ۶۰ گویه بر اساس مقیاس لیکرت (از ۱، کاملاً موافقم تا ۵، کاملاً مخالفم) تهیه شده است که هر ۱۲ گویه ی آن یکی از پنج عامل بزرگ شخصیت (برونگرایی، پذیرا بودن، وظیفه شناسی، نورو گرایی و تجربه پذیری) را میسنجد. مک کری و کاستا در تحقیقی که برای تجدید نظر در پرسشنامه انجام دادند آن را روی ۱۴۹۲ نفر اجرا کردند. ضرایب همبستگی

این آزمون با فرم ۲۴۰ سؤالی برای پنج ویژگی به ترتیب عبارت بود از ۸۳/۰، ۸۳/۰، ۹۱/۰، ۷۶/۰، ۸۶/۰. هم چنین، ضریب حاصل از همسانی درونی این پرسش نامه با آلفای کرونباخ بین ۵۴/۰ و ۷۹/۰ به دست آمده است.

سبک دلبستگی

این مقیاس مشتمل بر ۱۸ گویه می باشد که از طریق علامت گذاری روی یک مقیاس ۵ درجه ای (از نوع لیکرت) که از به هیچ وجه با خصوصیات من تطابق ندارد = ۱، تا کاملاً با خصوصیات من تطابق دارد = ۵ تشکیل می گردد، سنجیده می شود. دارای ۳ زیر مقیاس است، وابستگی (D)، نزدیک بودن (C)، اضطراب (A)

سطح تمایز یافتگی

پرسشنامه تمایز یافتگی خود، توسط اسکورن و دندی، در سال ۱۹۹۸ تهیه شده است و برآوردی از میزان تمایز یافتگی فرد یا میزان توانایی فرد در تفکیک فرآیندهای عقلانی و احساسی از یکدیگر را به دست می دهد. این پرسشنامه ۴۵ سوال دارد که در مقیاس ۶ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه بندی شده است. آلفای کرونباخ بای تمایز یافتگی کلی ۸۸٪ و برای مولفه ها ۶۳٪، ۷۵٪، ۶۰٪ و ۷۰٪ است. در پژوهش اسکین (۱۳۸۴) آلفای کرونباخ ۸۱٪ به دست آمد. همچنین روایی محتوای پرسشنامه توسط اساتید مطلوب گزارش شده است.

پرسشنامه دلزدگی

این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که شامل ۳ جزء اصلی خستگی جسمی (مثلاً احساس خستگی، سستی و داشتن اختلالات خواب) از پا افتادن عاطفی (احساس افسردگی، ناامیدی، در دام افتادن) و از پا افتادن روانی (مثل احساس بی ارزشی، سرخوردگی و خشم به همسر) می باشد تمام این موارد روی یک مقیاس هفت امتیازی پاسخ داده می شوند. ضریب اطمینان آزمون - بازآزمون ۸۹/۰ برای یک دوره یک ماهه، ۷۶/۰ برای یک دوره دو ماهه، و ۶۶/۰ برای دوره چهارماهه بود تداوم درونی برای اغلب آزمودنی ها با ضریب ثابت آلفا سنجیده شد، که بین ۹۱/۰ تا ۹۳/۰ بود (پاینز ترجمه شاداب، ۱۳۸۱). در ایران نیز نویدی (۱۳۸۴) آلفا کرونباخ این پرسشنامه را در مورد ۲۴۰ نمونه ۱۲۰ پرستار و ۱۲۰ معلم اندازه گیری کرد که عبارت است ۸۶/۰ (پاینز، ۱۹۹۶).

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری این پژوهش کلیه خانواده های ناسالم یا مسئله دار مراجعه کننده به خانه مشاوران و روان شناسان شهرستان خوی در سال ۱۳۹۶ تا ۱۳۹۷ بودند.

به منظور انتخاب نمونه از میان خانواده های مراجعه کننده از طریق نمونه گیری در دسترس و در نظر گرفتن متغیر های مورد نظر پژوهش مانند طول مدت ازدواج، سواد، درآمد تعداد فرزندان و نیز شغل، ۲۰ زوج انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند.

بنابر این با توجه به جامعه آماری اطلاعات گردآوری شده به شرح جدول (۱) می باشد.

جدول (۱): ویژگیهای جمعیت شناختی				
متغیر	گروه آزمایش (n=10)		گروه کنترل (n=10)	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مدت ازدواج				
۳ تا ۶	۳	۳۰	۲	۲۰
۷ تا ۱۰	۶	۶۰	۶	۶۰
۱۰ به بالا	۱	۱۰	۲	۲۰
داشتن فرزند				
۱ فرزند	۳	۳۰	۳	۳۰
۲ فرزند	۶	۶۰	۵	۵۰
بیش از دو	۱	۱۰	۲	۲۰
میزان تحصیلات				
زیر دیپلم	۴	۴۰	۴	۴۰
فوق دیپلم و لیسانس	۶	۶۰	۵	۵۰
بالتر از لیسانس	۰	۰	۱	۱۰
شغل				
کارمند	۲	۲۰	۳	۳۰
آزاد	۳	۳۰	۳	۳۰
خانه دار	۵	۵۰	۴	۴۰
درآمد				
۲ تا ۳ میلیون	۴	۴۰	۳	۳۰
۳ تا ۴ میلیون	۳	۳۰	۳	۳۰
بالای ۴ میلیون	۲	۲۰	۳	۳۰

نتایج جدول بالا نشان میدهد که مدت زمان ازدواج افراد مورد مطالعه بیشترین درصد شامل ۷ تا ۱۰ سال بوده که ۶۰ درصد را تشکیل داده. همچنین از نظر داشتن فرزند بیشتر آزمودنی ها دارای ۲ فرزند بودند که ۶۰ درصد را شامل میشد و از نظر تحصیلات آزمودنی های زوجین اکثراً دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم و لیسانس بوده که شامل ۶۰ درصد میشد. و همچنین از نظر میزان درآمد ماهیانه مبلغ ۲ تا ۳ میلیون تومان با ۴۰ درصد بیشترین گروه بودند.

مداخله

پس از مشخص شدن نمونه مورد بررسی بر اساس مراجعه زوجین و انجام مصاحبه و اجرای پرسشنامه دلزدگی زنا شویی، پرسشنامه شخصیت NEO، پرسشنامه تمایز یافتگی، پرسشنامه سبک های دلبستگی از کلیه زوج های انتخاب شده برای گروه آزمایش و گروه کنترل انجام شد. سپس زوج های گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای (یک جلسه در هر هفته) زوج درمانی پرتوکل آموزشی قرار داده شدند. تمام آگاهی ها و مهارت افزایشی ها به صورت گام به گام و از طریق تمرینات منظم و تکالیف هفتگی ارائه شد، بعد از پایان مداخله از هر دو گروه آزمایش و کنترل پس از آزمون متغییر وابسته یعنی دلزدگی به عمل آمد و بعد از گذشت یک ماه نیز آزمون پیگیری اجرا گردید.

جدول (۲) مربوط به جلسات زوج درمانی

جلسات تمایز یافتگی	
جلسه اول	مورد توجیه محتوای جلسات آموزشی و زوج درمانی قرار می گیرند در ضمن همین جلسه اول از آن ها خواسته می شود پرسشنامه مربوط به دل زدگی را پر کنند تا نمره پیش آزمون آن ها به دست آید.
جلسه دوم	با تبیین روشنگری در مورد میزان تمایز یافتگی زوجین به آگاه سازی می پردازیم که مربوط به ۴ عامل تأثیرگذار بر سطوح تمایز یافتگی شخص را از دیدگاه بوئن مورد بررسی قرار می دهیم.
جلسه سوم	به بحث در مورد زمینه عملکرد زوجین در تعامل با یکدیگر با توجه به سطوح تمایز یافتگی خود و زوج مقابل می پردازیم
جلسات مربوط به ویژگی های شخصیتی	
جلسه چهارم	در این جلسه به بررسی ویژگی های ناهمخوان زوجین پرداخته سعی در پذیرش ناهمخوانی ها با توجه به محتوای آموزشی جلسات قبل می شود
جلسه پنجم	بحث و بررسی عملکرد تعاملی زوجین طبق پذیرش تفاوت ها و احترام به آن ها انجام می شود
جلسات مربوط به دل بستگی	
جلسه ششم	با توجه به سبک ایمن یا نایمن زوجین با تأکید بر محتوای آموزشی جلسات قبل به آموزش پنج زبان دل بستگی زوجین می پردازیم
جلسه هفتم	عملکرد زوجین در طول هفته گذشته در تعامل با یکدیگر در سطح خانواده مورد بحث و بررسی و ارزیابی قرار می گیرد.
جلسات مربوط به دل زدگی	
جلسه هشتم	در جلسه هشتم به سه علامت مهم دل زدگی زناشویی از پافتاده جسمی، عاطفی و روانی پرداخته و راه های پیشگیری از دل زدگی که مرتبط با فعالیت های آموزشی جلسات قبل نیز می باشند انجام دهند.
جلسه نهم	در این جلسه به جمع بندی آموزش های جلسات قبل و نتایج آن در طی هفته های تمرینی پرداخته و به سؤالات زوجین در تمامی زمینه ها پاسخ گویی می شود و سپس پس آزمون پرسشنامه دل زدگی بر روی گروه آموزش اجرا می شود
جلسه دهم	در این جلسه نتایج پس آزمون مورد بحث و بررسی قرار می گیرد.

اخلاق در پژوهش

به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی به همه شرکت کنندگان در مورد اهداف پژوهش و شرکت داوطلبانه در مطالعه توضیح داده شد و به همه شرکت کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات فردی اخذ شده از آنها محرمانه باقی خواهد ماند.

یافته ها

بعد از توزیع و جمع آوری پرسش نامه ها و انتخاب ۲۰ خانواده ناسالم یا مسئله دار و تقسیم آن به دو گروه آموزش و کنترل به بررسی نتایج اولیه پرسشنامه ها پرداخته شد مطابق با جدول های زیر که عبارتند از:

جدول (۳) نمرات پنج عامل شخصیتی (NEO)

کد	N	E	O	A	C
زوجین	آقا	خانم	آقا	خانم	آقا
۱	۲۰	۳۱	۲۰	۲۸	۲۱
۲	۱۲	۲۵	۱۵	۳۲	۱۴
۳	۱۷	۲۳	۱۴	۳۰	۱۵
۴	۱۲	۱۰	۲۹	۱۱	۲۴
۵	۱۱	۲۴	۱۰	۲۳	۱۳
۶	۱۳	۱۳	۲۰	۱۸	۲۶
۷	۱۹	۳۰	۱۱	۲۰	۱۶
۸	۱۲	۱۲	۲۴	۱۴	۲۰
۹	۱۶	۲۴	۱۸	۲۶	۱۱
۱۰	۱۴	۱۰	۲۶	۱۱	۳۰
۱۱	۱۲	۲۳	۱۰	۲۴	۱۱
۱۲	۱۱	۲۵	۱۲	۲۰	۱۶
۱۳	۱۲	۱۰	۲۰	۳۱	۱۴
۱۴	۱۰	۱۶	۲۰	۱۱	۲۴
۱۵	۱۰	۲۶	۱۷	۲۱	۱۶
۱۶	۱۴	۲۸	۱۶	۳۱	۲۰
۱۷	۱۵	۲۴	۱۹	۳۰	۲۰
۱۸	۱۰	۱۹	۳۰	۲۰	۳۷
۱۹	۱۷	۳۰	۱۱	۲۵	۲۱
۲۰	۱۲	۲۱	۱۸	۲۷	۲۴

جدول (۴) نشان دهنده سبک دل بستگی، تمایز یافتگی به تفکیک آقا و خانم

کد زوجین	سبک های دل بستگی	تمایز یافتگی
	خانم	آقا
۱	ایمن	ناایمن
۲	ناایمن	ایمن
۳	ایمن	ناایمن
۴	ناایمن	ناایمن
۵	ایمن	ناایمن
۶	ناایمن	ایمن
۷	ایمن	ناایمن
۸	ناایمن	ایمن
۹	ایمن	ناایمن
۱۰	ناایمن	ناایمن
۱۱	ایمن	ناایمن

۱۲	ناایمن	ایمن	تمایز نیافته	تمایز یافته
۱۳	ناایمن	ناایمن	تمایز نیافته	تمایز نیافته
۱۴	ناایمن	ایمن	تمایز نیافته	تمایز یافته
۱۵	ایمن	ناایمن	تمایز یافته	تمایز یافته
۱۶	ناایمن	ناایمن	تمایز نیافته	تمایز نیافته
۱۷	ایمن	ناایمن	تمایز یافته	تمایز نیافته
۱۸	ناایمن	ایمن	تمایز نیافته	تمایز یافته
۱۹	ایمن	ناایمن	تمایز یافته	تمایز نیافته
۲۰	ناایمن	ایمن	تمایز نیافته	تمایز یافته

میانگین و انحراف معیار متغیر دلزدگی در گروه های آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار گرفتند که نتایج آن در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول (۵): میانگین و انحراف معیار دلزدگی به تفکیک گروه های آزمایش، کنترل و مرحله پی گیری

گروه	میانگین	انحراف معیار	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۴/۹۰	۱/۶۳۲	۲/۴۹	۲/۱۵	۱۰	فراوانی
کنترل	۴/۸۰	۱/۷۸۹	۴/۷	۱/۸۶۵	۱۰	
پی گیری	۲/۴۹	۲/۱۵	۲/۵۶	۲/۱۹	۱۰	
کنترل	۴/۷	۱/۸۶۵	۴/۷۸	۱/۸۹	۱۰	

اطلاعات جدول بالا نشان میدهد که تفاوت چندانی بین میانگین دلزدگی زوجین مرحله قبل از مشاوره به روش زوج درمانی بین گروه آزمایش و کنترل دیده نمی شود و تقریباً میانگین نمرات دلزدگی آزمودنی ها نزدیک به هم است. ولی در مرحله پس آزمون اطلاعات جدول بالا نشان میدهد که تفاوت معناداری بین میانگین دلزدگی آزمودنی ها در مرحله ی بعد از مشاوره بین گروه آزمایش و گروه کنترل مشاهده می شود بدین ترتیب که میانگین دلزدگی آزمودنی های مربوط به افراد گروه آزمایش پایین تر از آزمودنی های گروه کنترل است که نشان دهنده ی تأثیر مثبت زوج درمانی میباشد. همچنین اطلاعات حاصل در مرحله پی گیری نشان داد که میانگین نمرات گروه آزمایش تفاوت معناداری با نمرات بعد از آموزش در دو ماه قبلشان مشاهده نمیشود و همچنین میانگین نمرات گروه کنترل نیز بعد از دو ماه تفاوت معنی داری نشان نداد. در ادامه آزمونهای لون، کولموگروف - اسمیرنوف و اثر تعاملی پیش آزمون جهت همگنی واریانس ها و نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی شیب های رگرسیون برای متغیر دلزدگی پرداخته شد که نتایج آن در جدول (۶) اشاره میگردد.

جدول (۶): نتایج آزمون های همگنی واریانس ها، نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی شیب های رگرسیون

متغیر	مرحله	آزمون لون		آزمون کولموگروف - اسمیرنوف		اثر تعاملی پیش آزمون و گروه	
		sig	آماره	sig	آماره	sig	آماره
دلزدگی	پس آزمون	۰/۳۷۰	۰/۴۴۷	۰/۹۸۸	۴/۲۵۱	۰/۰۵۶	
	پی گیری	۰/۳۸۰	۰/۳۳۶	۰/۰۰۰	۰/۰۸۵	۰/۷۷۴	

بر اساس مقادیر نمایش داده شده در جدول بالا، آماره مربوط به آزمونهای لون، کولموگروف - اسمیرنوف و اثر تعاملی متغیر کمکی و گروه در متغیر وابسته به ترتیب برای بررسی پیش فرض های همگنی واریانس ها، نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی شیب های رگرسیون متغیر مربوط به تحلیل تفاوت پس آزمون و پیگیری گروه های آزمایش و کنترل، همگی بیشتر از سطح آلفای (۰/۰۵) میباشد، لذا پیش فرض های بررسی شده برقرار می باشد. با توجه به تأیید شدن پیش فرض های مذکور، انجام تحلیل کوواریانس بلامانع است. همچنین نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین گروهی دلزدگی در گروه آزمایش و کنترل و در مرحله پی گیری در جدول شماره ۷ ارائه گردیده است.

جدول (۷): تحلیل کوواریانس اثرات بین گروهی دلزدگی در گروه آزمایش و گروه کنترل

گروه	۲۴۳/۸۹	۱	۲۴۳/۸۹	۳۳۷/۲۸	۰/۰۰۰	۰/۹۸۹
پیش آزمون دلزدگی	۴/۲	۱	۴/۲	۲/۸	۰/۰۰۰	۰/۶۳۰
خطا	۲/۶	۱۷	۱/۵۵۳			
پی گیری						
گروه	۰/۱۰۹	۱	۰/۱۰۹	۰/۳۹۳	۰/۵۳۹	۰/۰۲۳
پیش آزمون دلزدگی	۵/۱	۱	۵/۱	۱۸/۵۴	۰/۰۰۰	۰/۹۳۴
خطا	۰/۳۹۳	۱۷	۰/۱۲۱			

باتوجه به $F(337.20)(2.8\eta^2: 0.989)$ جدول فوق نشان می دهد که دو گروه از لحاظ تأثیرگذاری متغیر مستقل متفاوت بودند، یا به عبارتی متغیر مستقل از لحاظ آماری در گروه آزمایشی معنادار میباشد. بنابراین بر اساس اطلاعات جدول بالا با اطمینان ۹۵ درصد میتوان نتیجه گرفت که مشاوره ی زوج درمانی براساس سبک های دلبستگی ویژگی های شخصیتی و تمایز یافتگی بر کاهش دلزدگی تأثیر معناداری داشته است و فرضیه ی مورد تأیید قرار میگیرد. همچنین با توجه به نتایج مرحله پی گیری در جدول فوق نشان میدهد که دو گروه از لحاظ تأثیرگذاری متغیر مستقل متفاوت نبودند، یا به عبارتی متغیر مستقل از لحاظ آماری در گروه آزمایشی معنادار نمی باشد. بنابراین بر اساس اطلاعات جدول شماره ۶ با اطمینان ۹۵ درصد میتوان نتیجه گرفت که اثربخشی مشاوره ی زوج درمانی براساس ویژگی های شخصیتی سبک های دلبستگی و تمایز یافتگی بر کاهش دلزدگی بعد از دو ماه نیز وجود داشته است.

جدول (۸): نتایج میانگین تعدیل یافته برای متغیر وابسته ی دلزدگی

فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاوت ها					
گروه	میانگین	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا	
آزمایش	۲/۵۴	۰/۳۹۶	۲/۴۵	۲/۵۲	
کنترل	۴/۴۱	۰/۳۹۶	۴/۳۷	۴/۴۹	
پی گیری					
آزمایش	۳/۱۸	۰/۷۲۹	۳/۰۳	۳/۲۸	
کنترل	۳/۹۶	۰/۷۲۹	۳/۵۰	۴/۰۰	

میانگین های تعدیل شده در جدول فوق نشان میدهند که دلزدگی تحت مداخله زوج درمانی براساس ویژگی های شخصیتی سبک های دلبستگی و تمایز یافتگی افزایش بیشتری داشته است. لذا بیانگر برتری مداخله زوج درمانی در گروه آزمایشی نسبت به عدم مداخله در گروه کنترل است. و در مرحله پی گیری نیز مشخص گردید که میانگین ها تفاوت معناداری نداشته که بیانگر اثربخش ماندن رویکرد زوج درمانی براساس ویژگی های شخصیتی سبک های دلبستگی و تمایز یافتگی بر کاهش دلزدگی بعد از دو ماه می باشد.

بحث و نتیجه گیری

نتیجه این پژوهش با نظریه بوئن هماهنگ است در تبیین رابطه مثبت تمایز یافتگی با رضایت زناشویی باید اظهار داشت که تمایز یافتگی بالا فرد را قادر می سازد تا مرزها را تنظیم کند. در واقع تمایز یافتگی، از آمیختگی زن و شوهر در مواقع بحرانی جلوگیری می کند و آن ها را قادر می سازد تا مشکلات موجود در رابطه را، با عقل و منطق و نه بر اساس واکنش پذیری های هیجانی و احساسی، رفع کنند. در سمت مقابل، تمایز نیافتگی زوجها از طریق فاصله گیری عاطفی از یکدیگر در موقعیت های دشوار، آن ها را به سمت دل زدگی سوق می دهد. بر اساس نظریه بوئن تمایز یافتگی اشاره به توانایی ایجاد تعادل بین نیروهای عقلی و فرایندهای عاطفی در سطح درون روانی و ایجاد تعادل بین حفظ فردیت همراه با تجربه صمیمیت در سطح بین فردی می کند. بر این اساس می توان گفت افراد تمایز نیافته روی هم رفته در روابط صمیمانه با دیگران مستحیل می شوند؛ در حالی که افرادی که به خوبی تمایز یافته اند قادرند خود تعریف شده شان را حفظ کنند. افراد تمایز یافته ذاتاً خود رهبرند، افکار و احساسات خاص خودشان را دارند و اجباری در وفق دادن خود با انتظارات دیگران ندارند (حسینیان و نجف لویی، ۱۳۹۰). زن و مردی که سطح تمایز یافتگی پایینی داشته باشند، زمانی که ازدواج می کنند انتظار می رود بلوغ عاطفی کمتری را دارا و ظرفیتی محدود برای صمیمیت و یکی شدن داشته باشند. این مسئله نیازمند این می شود که هر دو نفر (زن و مرد) برای پایداری ازدواجشان رشد و خود رهبری شان را قربانی ازدواج کنند (ساداتی، ۱۳۹۳). در مقابل در نظام های زناشویی تمایز یافته، همسران به یکدیگر اجازه می دهند که نقشی نرمش پذیر تر و رابطه ای صمیمانه تر داشته باشند و تفاوت عقاید یکدیگر را تحمل و واکنش عاطفی کمتری را تجربه کنند. به سخن دیگر، برای اینکه مشکلات کمتری داشته باشند در پاسخ به عواطف دیگران آرامش خود را حفظ کنند که این ویژگی های افراد تمایز یافته موجب استحکام روابط زوجها و افزایش رضایت زناشویی و سازگاری روان شناختی بهتر آن ها می شود (کریم خانی، ۱۳۹۵). در نتیجه یافته های نشان داد که میانگین نمرات دلزدگی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش معنی داری داشته بدین معنی که زوج درمانی بر اساس ویژگی های شخصیتی، سبک های دلبستگی و تمایز یافتگی باعث کاهش دلزدگی با استفاده از جلسات آموزشی می شود. در مرحله پی گیری هم مشخص شد که اثربخشی زوج درمانی بر اساس ویژگی های شخصیتی، سبک های دلبستگی و تمایز یافتگی بر دلزدگی بعد از دو ماه وجود داشته است ($P < 0/05$).

تشکر و قدردانی

از تمامی مراجعین به خانه روانشناسان و مشاوران شهرستان خوی که در اجرای این صمیمانه ما را یاری کردند کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع بین نویسندگان مقاله وجود ندارد. و تعهدنامه اخلاقی توسط همه نویسندگان امضاء شده است.

منابع

- جوانمرد، مهدی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین عملکرد خانواده و رضایت زوجین با دلزدگی زناشویی فرهنگیان متاهل شهرستان بهشهر. فصلنامه دانش انتظامی. ۷(۴): ۵۲-۷۰
- حسینیان، س. نجفپویی، ف. (۱۳۹۲). نقش تمایز خود در روابط زناشویی. مجله اندیشه های نوین تربیتی، ۴، ۳۷-۲۷.
- دهقانی، محسن، عباسی، مریم، (۱۳۹۰)، خانواده درمانی مک مستر، چاپ اول، تهران، انتشارات رشد.
- ساداتی، ا. (۱۳۹۳). رابطه علی تمایز یافتگی، روانرنجور خویی و بخشودگی با دلزدگی زناشویی از طریق میانجیگری تعارض زناشویی در معلمان مرد مدارس شهر استهبان. پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- شهبازی، مسعود. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت های ارتباطی بر تمایز یافتگی - خود در زوج های شهرستان مسجد سلیمان. پژوهش های مشاوره. ۱۳(۵۱): ۱۱۷-۱۳۵.
- طالبی، م. و غباری بناب، ب. (۱۳۹۲). تعیین رابطه تمایز یافتگی خود، هوش هیجانی و رضایت زناشویی در مراکز مشاوره شهر شاهرود (ترنم، صبا، روزبه، بهزیستی، بنیاد شهید و امور ایثارگران). مجله مطالعات زن و خانواده. ۱۸، ۳۲-۱۵.
- فخری، مریم. (۱۳۹۶). تحرک اجتماعی و انتخاب همسر. فصلنامه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده. ۱۲(۴۰): ۱-۲۶.
- موسوی، کبری (۱۳۹۴) مقایسه ویژگی های سخت رویی و تمایز یافتگی در زنان عادی و متقاضی طلاق مراجعه کننده به دادگاههای خانواده و مراکز بهزیستی شهرستان مهر. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه مرودشت
- نوکبادی، مجتبی. (۱۳۹۵). پیش بینی ازدواج موفق براساس سبک دلبستگی و قصه عشق در دانشجویان متاهل دانشگاه صنعتی اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اصفهان.
- مندگاری، ملیحه. (۱۳۹۵). بستر های اقتصادی موثر بر تصمیم گیری زوجین به طلاق مطالعه موردی شهری تهران. پژوهش نامه زنان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۴۵-۱۱۷
- هاوتون، کرک، سالکووس کیس، کلارک، ترجمه قاسم زاده، حبیب الله، (۱۳۹۲)، رفتار درمانی شناختی، چاپ اول، تهران، دانشگاه علوم پزشکی ایران.

- Chalah, M.(2018). Cognitive behavioral therapies and multiple sclerosis fatigue: A review of literature. Journal of Clinical Neuroscience(13)52:1-4.
- Jennifer, R. (2018). Saving Marriage Culture BOne Marriage at a Time Relationship Education and the Reinstitutionalization of Marriage in an Era of Individualism. Springer (18) 41:21-40.

مقایسه اثربخشی شفقت درمانی با روش شناختی رفتاری (سی بی تی) در عزت نفس

دانش آموزان فرزند طلاق

نام و نام خانوادگی نویسنده اول : فریبا لطیفی

Email :latifi.1373.1.7@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت و درمان شناختی-رفتاری بر افزایش میزان عزت نفس دانش آموزان فرزند طلاق مقطع متوسطه اول می باشد. روش پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده ها، روش پژوهشی شبه آزمایشی از نوع پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل است. بدین منظور ۳۶ نفر از دانش آموزان فرزند طلاق متوسطه اول با شیوه نمونه گیری در دسترس با جایگزینی تصادفی در سه گروه قرار گرفتند. بر روی دو گروه روش های درمان شناختی رفتاری و شفقت درمانی اجرا شد و یک گروه به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. مداخلات روانشناختی طی ۸ جلسه و هر جلسه به مدت ۴۵ دقیقه اجرا شد. این برنامه ها در طول یک ماه به اجرا در آمد. قبل از شروع جلسات و پس از پایان جلسات آن آزمون عزت نفس کوپر اسمیت اجرا گردید. نتایج بوسیله تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی به وسیله نرم افزار spss مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین گروه های تجربی و کنترل تفاوت معنی داری در مقیاس عزت نفس وجود دارد و همچنین رویکرد مبتنی بر شفقت به طور معنی داری نسبت به گروه های کنترل و رویکرد شناختی-رفتاری باعث افزایش عزت نفس دانش آموزان فرزند طلاق می شود.

واژگان کلیدی: درمان متمرکز بر شفقت، درمان شناختی رفتاری، عزت نفس، فرزند طلاق

مقدمه

یکی از مباحث عمده در روانشناسی امروز که توجه بسیاری از پژوهشگران و روانشناسان را به خود جلب کرده است عزت نفس میباشد به طوری که نظریه های متعددی به دنبال راهکارهای افزایش عزت نفس و یا پرورش آن بوده اند. بر اساس نظریات ارایه شده و پژوهش های انجام گرفته در دهه های اخیر، رویکردهای درمانی متعدد نیز به عزت نفس و راهکارهای افزایش آن توجه کرده اند (فرقانی و همکاران، ۱۳۹۱).

افرادی که احساس خوبی در مورد خود دارند به آسانی تعارض ها را پشت سر گذاشته، در مقابل فشارهای منفی ایستادگی می کنند و به خوبی می توانند از زندگی لذت ببرند. عزت نفس از عوامل اصلی تعیین کننده در شکل دهی الگوهای رفتاری و عاطفی به شمار رفته و گویای نگرش فرد به خود و دنیای بیرونی است (ایمانی و همکاران، ۲۰۰۶).

احساس ارزشمندی بر تمام جوانب زندگی افراد و همچنین بر نگرش آنها به توانایی هایشان تاثیر دارد. پژوهش ها نشان داده اند که بین عزت نفس بالا و ویژگی های شخصیتی مثبت در افراد، رابطه وجود دارد. بر اساس این پژوهش ها افرادی که عزت نفس بالایی دارند دارای ویژگی های نظیر پختگی روانی، ثبات، واقع گرایی، آرامش، توانایی بالا در تحمل ناکامی و شکست می باشند، در حالی که افراد با عزت نفس پایین از چنین ویژگی هایی برخوردار نیستند. افزون بر این، احساس ارزشمندی تاثیر زیادی بر شناخت این افراد از توانایی هایشان دارد (سردارآبادی، ۲۰۰۵). عزت نفس یک نیاز اساسی است که در فرآیندهای زندگی نقش مهم و به سزایی بر عهده دارد، زیرا به رشد و سلامت و طبیعی بودن فرد کمک می کند. از این رو بدون عزت نفس مثبت، رشد روانشناختی فرد متوقف می شود. در حقیقت عزت نفس مثل یک سیستم ایمنی آگاهانه عمل نموده و مقاومت و ظرفیت لازم برای زندگی فرد را فراهم می آورد. از سوی دیگر عزت نفس پایین، انعطاف پذیری فرد را در مقابل مشکلات کاهش می دهد (بیابانگرد، ۱۹۹۷).

پژوهش های متعددی نشان داده اند که عزت نفس بالا، با ویژگی های روانشناختی مطلوب مثل دقت ادراکی، سازگاری بهتر و انعطاف پذیری نقش جنسیتی رابطه دارد و از سوی دیگر عزت نفس پایین به طور چشمگیری با نشانه های مرضی همبسته بوده و با بسیاری از مشکلات بهداشت روانی رابطه دارد و معمولا به آسیب های روانی منجر می شود (دورانی و همکاران، ۲۰۰۰).

از سویی پژوهش ها نشانگر این است که عزت نفس تحت تاثیر عوامل بسیاری از جمله طرد، سرزنش، ناکامی ها، تعارضات، درگیری ها و طلاق در خانواده است. طلاق، از جمله رخداد های استرس زایی است که کودکان و نوجوانان با آن مواجه شده و در پی آن دچار مشکلات رفتاری متعددی می شوند. از جمله آثار طلاق، علائم ناسازگاری روان شناختی است که شکست تحصیلی، مشکلات اجتماعی، اعتماد به نفس پایین و سایر مشکلات رفتاری می شود (McClain, 2003).

طلاق و فروپاشی خانواده، ضمن برهم زدن تعادل روانی - عاطفی افراد خانواده، موجب بروز آسیب های اجتماعی مانند فرار فرزندان از خانه، سرقت، قتل، جنایت و... می شود. با توجه به آسیب های اجتماعی پیامد طلاق و آثار بدی که بر سلامت روانی - عاطفی افراد خانواده و به خصوص کودکان دارد، باید تدابیری لازم برای حفظ و انسجام خانواده به کار برد. در حال حاضر، جهان با روند رو به افزایش طلاق مواجه است. طلاق، به هر دلیلی (درست یا نادرست) پیامد هایی برای فرد و جامعه دارد. تأثیر طلاق بر فرزندان، بسیار پیچیده و اسف بار است. در این میان کودکان و نوجوانانی که ناخواسته در معرض و تیررس این پدیده قرار گرفته و ناچار به سازگار شدن و انطباق با چالش ها و تغییرات ناشی از آن می گردند به لحاظ آسیب پذیری فراوان، نیاز ویژه ای به توجه و مراقبت خاص دارند. بارزترین نتیجه طلاق در طبقات اجتماعی، اثر آن بر فرزندان خانواده های ناسازگار به شمار می رود، مشکلات متعدد شخصیتی، افت تحصیلی، خود کامگی، و از همه مهمتر بزهکاری در انتظار فرزندان طلاق اعم از دختر و پسر می باشد.

نوجوانانی که والدینشان طلاق گرفته اند بر اساس پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت در مقیاس ها و ملاک های سلامت روان در قیاس با سایر همسالان خود نمره پایین تری دریافت می کنند. عزت نفس در این دسته از نوجوانان پایین تر و ناسازگاری روان شناختی به وضوح نمایان تر است. بنابراین یکی از پیامدهای آثار طلاق بر نوجوانان کاهش عزت نفس آنها است (بربور، ۲۰۱۰). بنا براین شناخت راهکارهای مناسب در جهت بهبود عزت نفس این دانش آموزان حائز اهمیت و شایان توجه است.

در طی پنجاه سال گذشته درمان های شناختی رفتاری جزء مهمی از درمان های روانشناختی موثر برای بسیاری از مشکلات رفتاری بوده است. درمان شناختی رفتاری شامل روش های مختلفی است که وجه اشتراک تمام آنها تاکید بر نقش فرآیندهای

شناختی رفتاری در شکل گیری و تداوم اختلالات روانشناختی و به کارگیری روش های تجربی مبتنی بر رفتارگرایی و شناختگرایی برای درمان و کنترل پاسخ دهی نادرست است. هازلت ۱۴۱ درمان شناختی رفتاری را مداخله ای درمانی از طریق کاهش فراوانی و شدت پاسخ های سازش نیافته ی درمان جویان و آموزش مهارت های جدید شناختی رفتاری آنها می داند که موجب کاهش معنی دار در رفتارهای ناخواسته و افزایش معنی دار در رفتارهای سازشیافته تر می شود (خدایاری، ۲۰۰۰). همچنین تلپایی (۱۳۹۶) در پژوهشی دریافت که درمان شناختی رفتاری بر کاهش احساس تنهایی و افزایش عزت نفس اثر معنی داری دارد. از سویی اصول پایه در درمان مبتنی بر شفقت، به این موضوع اشاره می کند که افکار، عوامل، تصاویر و رفتارهای تسکین بخش ۱۴۲ بیرونی باید درونی شوند و در این صورت ذهن انسان همانگونه که نسبت به عوامل بیرونی واکنش می دهد، در مواجهه با این درونیات نیز آرام می شود. از آنجا که شفقت به خود و فراتر از آن، درمان مبتنی بر شفقت، سازه ای نوپا در روانشناسی است ضرورت پرداختن به آن را بیشتر می کند (نوربالا و همکاران، ۱۳۹۲).

شفقت درمانی از جمله راهکارهای روانشناختی جدید در درمان و بهبود شرایط مخاطره آمیز است. شفقت درمانی و آموزش آن به عنوان کیفیت مواجه شدن با رنج و آسیب خود و احساس کمک کردن کامل در جهت رفع مشکلات خود تعریف می شود. خودشفقت ورزی شامل مراقبت کردن و دلسوزی کردن نسبت به خود در مواجهه با سختی ها و یا نارسایی های ادراک شده است. محققان بیان کرده اند شفقت ورزی بالا با بهزیستی روانشناختی همراه است و از افراد در مقابل استرس حمایت می کند و به معنای پذیرش احساسات آسیب پذیر، مراقبت و مهربانی نسبت به خود، نگرش غیرارزیابانه نسبت به نارسایی ها و شکست های خویش و بازشناسی تجربیات فرد، تعریف می شود (Elaine, 2016).

هدف از درمان توصیف شده، تسهیل تغییر عاطفی به منظور مراقبت بیشتر و حمایت از خود است که حمله به خود را تضعیف کرده، پذیرش خود را بیشتر و آشفته گی عاطفی را کاهش می دهد. بنابراین فرد را قادر می سازد که بیشتر خود را تسکین داده و کنترل کند. شواهد نشان می دهد افرادی که از شفقت ورزی بالاتری برخوردارند، افسردگی، اضطراب و نشخوارگری کمتری را در موقعیت های اجتماعی چالش انگیز تجربه می کنند و از رضایت بیشتری در زندگی برخوردار هستند (Gilbert, 2014). همچنین این افراد در برخورد با رویدادهای منفی از جسارت بیشتری برخوردارند. وقتی از آنها خواسته می شود که تجربیات شکست خود را به یاد بیاورند از خودارزیابی های هیجانی و منفی کمتری استفاده می کنند. گیلبرت و سوپروکتر (۲۰۰۶) در یک رویکرد درمان گروهی نشان دادند که آموزش شفقت ورزی برای افراد دارای خود انتقادی و شرم بالا موثر است.

(Gilbert & Procter, 2006). گیلبرت (۲۰۱۴) در مطالعه موردی کنترل شده ای نشان داد که آموزش درمان شفقت ورزی باعث کاهش مشکلات هیجانی می شود. الاین و هالینز (۲۰۱۶) در مطالعه ای دریافتند که دانشجویانی که آموزش شناختی مبتنی بر ذهن شفقت ورز دریافت کرده بودند، در مقایسه با همتایان خود امید، حرمت خود، سلامت روانی و عواطف مثبت بیشتری را بعد از پیگیری دو ماهه گزارش کردند. برایانز و همکاران (۲۰۱۴) در مطالعه ای دریافتند که درمان متمرکز بر آموزش دلسوزی شناختی در میان افرادی که از مشکلات سلامت روانی مزمن رنج می بردند و در جلسات درمان دلسوزی شناختی شرکت کرده بودند، در کاهش مشکلات روانشناختی و از جمله نشانه های افسردگی موثر است. با این حال نقش این رویکرد روانشناختی در بهبود عزت نفس نیاز به انجام پژوهش های بیشتری دارد.

با توجه به این که عزت نفس تقریباً در تمام اختلالات روانی دستخوش تغییر و تزلزل گشته و با نشانه های مرضی همبسته است و از سویی با عوامل شناختی همچون افکار و باورهای غیر منطقی ارتباط دارد به نظر می رسد که بتوان با آموزش های شناختی رفتاری و یا شفقت درمانی، تغییراتی در جهت بهبود آن ایجاد کرد و به طور کلی شناخت مناسب ترین مداخلات در زمینه افزایش عزت نفس فرزندان طلاق لازم به نظر می رسد، ولی خلأ پژوهش در این زمینه مشهود است، لذا هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت و درمان شناختی رفتاری بر افزایش میزان عزت نفس دانش آموزان فرزند طلاق مقطع متوسطه است.

¹⁴¹ Hazelt

¹⁴² Appeaser

روش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده ها، روش پژوهشی شبه آزمایشی از نوع پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل است. بدین منظور ۳۶ نفر از دانش آموزان فرزند طلاق مقطع متوسطه اول با شیوه نمونه گیری در دسترس با جایگزینی تصادفی در سه گروه قرار گرفتند. بر روی دو گروه روش های درمان شناختی، رفتاری و شفقت درمانی اجرا شد و یک گروه به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. مداخلات روانشناختی طی ۸ جلسه و هر جلسه به مدت ۴۵ دقیقه اجرا شد. این برنامه ها در طول یک ماه به اجرا در آمد. قبل از شروع جلسات و پس از پایان جلسات آن آزمون عزت نفس اجرا گردید. جهت ارزیابی میزان عزت نفس افراد مورد مطالعه، از پرسشنامه عزت نفس کوپراسمیت (۱۹۶۷) استفاده شد. این پرسشنامه در سال های اخیر به طور گسترده ای در پژوهش های روان شناسی به کار رفته است و فرم الف آن، دارای ۵۸ ماده است که ۸ ماده آن دروغ سنج است. شیوه نمره گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است. بدیهی است حداقل نمره ای که یک فرد می تواند بگیرد صفر و حداکثر آن ۵۰ است. افرادی که در این آزمون نمره بیشتری کسب کنند، عزت نفس بالاتری دارند. به این صورت که فردی که در این آزمون نمره بالاتر از ۲۵ کسب کند دارای عزت نفس بالا و فردی که پایین تر از این مقدار به دست آورد، دارای عزت نفس پایین می باشد. این پرسشنامه دارای پایایی بازآزمایی ۰.۸۸ می باشد. ابراهیمی پایایی این پرسشنامه را در میان دانش آموزان و دانشجویان ایرانی بررسی کرده است که ضریب پایایی آن در نمونه های دانش آموزی ۰.۸۰ و در نمونه های دانشجویی ۰.۸۵ گزارش شده است (ابراهیمی، ۱۳۷۰). در قسمت تجزیه و تحلیل داده ها، در امور توصیفی از میانگین و انحراف معیار استفاده شد و در قسمت استنباطی نتایج بوسیله تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی به وسیله نرم افزار spss مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

جدول ۱: وضعیت نمرات گروه ها در مقیاس عزت نفس

گروه	تعداد	پیش آزمون	پس آزمون
شاهد	۱۲	۲۴,۹۰	۲۵,۷۰
شفقت درمانی	۱۲	۲۵,۵۶	۳۶,۳۹
درمان شناختی-رفتاری	۱۲	۲۵,۱۰۰	۳۰,۸۵

جدول ۲: نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس ها

F	درجات آزادی ۱	درجات آزادی ۲	سطح معناداری
۰,۰۵۷	۲	۳۳	۰,۸۱۳

جدول ۳: نتایج واریانس یک سویه در مورد عزت نفس گروه های مورد بررسی

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری
بین گروهی	۱۵۸,۴۲۰	۲	۳۵۱,۴۷۶	۳,۲۶	۰,۰۰۱
درون گروهی	۱۱۵,۰۹	۳۳	۳۰,۲۵		
کل	۲۷۳,۵۱	۳۵			

نتایج تحلیل واریانس نشان داد که اختلاف معنی داری بین گروه های مورد بررسی در مرحله پس آزمون وجود دارد. لذا از آزمون تعقیبی توکی برای بررسی اختلافات استفاده شد.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی شفه به منظور بررسی مقایسه میانگین ها بر اساس نوع مداخله

نوع درمان	شفقت درمانی	واقعیت درمانی	شاهد
شفقت درمانی	*****	۰,۰۰۳	۰,۰۰۱
درمان شناختی-رفتاری	۰,۰۰۳	*****	۰,۰۰۱
شاهد	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱	*****

در مجموع می توان گفت که بین گروه های تجربی و کنترل تفاوت معنی داری در مقیاس عزت نفس وجود دارد و همچنین رویکرد مبتنی بر شفقت به طور معنی داری نسبت به گروه های کنترل و رویکرد درمانی شناختی-رفتاری باعث افزایش عزت نفس دانش آموزان فرزند طلاق مقطع متوسطه اول می شود.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان داد که برنامه های روانشناختی شناختی-رفتاری بر عزت نفس فرزند طلاق دانش آموزان مقطع متوسطه اول اثر معنی داری دارد. این نتایج با پژوهش سردارآبادی (۲۰۰۵) و فرقانی و همکاران (۱۳۹۱) همسو است که به مقایسه ی اثربخشی درمان شناختی-رفتاری و واقعیت درمانی به شیوهی گروهی بر افزایش میزان عزت نفس نوجوانان پرداخت و به این نتیجه رسید که بین میزان اثربخشی گروه درمانی شناختی-رفتاری و واقعیت-درمانی تفاوت معنی داری یافت نشد ولی بین میزان اثربخشی این دو گروه آزمون با گروه شاهد تفاوت معنی داری وجود داشت. با بررسی میانگین نمرات گروه ها تاثیر آموزش شناختی رفتاری بر عزت نفس بیشتر از واقعیت درمانی است. فرقانی و همکاران (۱۳۹۱) نیز دریافتند که رویکرد شناختی-رفتاری باعث بهبود عزت نفس دانش آموزان می شود.

از سویی نتایج نشان داد که شفقت درمانی تأثیر معنی داری بر رشد عزت نفس افراد دارد و این تأثیر حتی به صورت معنی داری بیش از رویکرد درمانی شناختی-رفتاری است. در این زمینه گیلبرت و سوپروکتر (۲۰۰۶) در یک رویکرد درمان گروهی نشان دادند که آموزش شفقت ورزی برای افراد دارای خود انتقادی و شرم بالا موثر است و باعث کاهش مشکلات روانشناختی می شود. گیلبرت (۲۰۱۴) در مطالعه موردی کنترل شده ای نشان داد که آموزش درمان شفقت ورزی باعث کاهش مشکلات هیجانی می شود. الاین و هالینز (۲۰۱۶) در مطالعه ای دریافتند که دانشجویانی که آموزش شناختی مبتنی بر ذهن شفقت ورز دریافت کرده بودند، در مقایسه با همتایان خود امید، حرمت خود، سلامت روانی و عواطف مثبت بیشتری را بعد از پیگیری دو ماهه گزارش کردند. برایانز و همکاران (۲۰۱۴) در مطالعه ای دریافتند که درمان متمرکز بر آموزش دلسوزی شناختی در میان افرادی که از مشکلات سلامت روانی مزمن رنج می بردند و در جلسات درمان دلسوزی شناختی شرکت کرده بودند، در کاهش مشکلات روانشناختی موثر است. بنابراین نتایج پژوهش حاضر می تواند با نتایج گیلبرت و سوپروکتر (۲۰۰۶)، گیلبرت (۲۰۱۴)، الاین و هالینز (۲۰۱۶) و برایانز و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین این نتیجه می توان گفت که شفقت درمانی از جمله راهکارهای روانشناختی جدید در درمان و بهبود شرایط مخاطره آمیز است. شفقت درمانی و آموزش آن به عنوان کیفیت مواجهه شدن با رنج و آسیب خود و احساس کمک کردن کامل در جهت رفع مشکلات خود تعریف می شود. خودشفقت ورزی شامل مراقبت کردن و دلسوزی کردن نسبت به خود در مواجهه با سختی ها و یا نارسایی های ادراک شده است. محققان بیان کرده اند شفقت ورزی بالا با بهزیستی روانشناختی همراه است و از افراد در مقابل استرس حمایت می کند و به معنای پذیرش احساسات آسیب پذیر، مراقبت و مهربانی نسبت به خود، نگرش غیرارزیابانه نسبت به نارسایی ها و شکست های خویش و بازشناسی تجربیات فرد، تعریف می شود (Elaine, 2016). به طور کلی هدف از درمان توصیف شده، تسهیل تغییر عاطفی به منظور مراقبت بیشتر و حمایت از خود است که حمله به خود را تضعیف کرده، پذیرش خود را بیشتر و آشفتگی عاطفی را کاهش می دهد. بنابراین فرد را قادر می سازد که بیشتر خود را تسکین داده و کنترل کند. شواهد نشان می دهد افرادی که از شفقت ورزی بالاتری برخوردارند، افسردگی، اضطراب و نشخوارگری کمتری را در موقعیتهای اجتماعی چالش انگیز تجربه می کنند و از رضایت بیشتری در زندگی برخوردار هستند (Gilbert, 2014). بنابراین و با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می شود که از رویکرد های روانشناختی متمرکز بر شفقت و درمان بهزیستی به ویژه رویکرد مبتنی بر شفقت برای افزایش میزان عزت نفس نوجوانان فرزند طلاق استفاده شود.

منابع

- باچر، ج. منیکا، س. هول، ج. آسیب شناسی روانی. جلد دوم (۱۳۸۸). ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات ارسباران.
- شکوهی یکتا، م. پرنده، (۱۳۸۴) اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات طیب.
- گراهام، فیلیپ (۱۳۸۱) درمان شناختی - رفتاری برای کودکان و خانواده ها . ترجمه ی محمدرضا محمدی، هوشمند هاشمی کهن زاد، تهران :دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.
- بشرپور، سجاد؛ عباسی، آزاده؛ ابوالقاسمی، عباس.(۱۳۹۴). تاثیر آموزش شیوه های مقابله شناختی رفتاری و تنظیم هیجان بر کاهش ناامیدی، شادکامی و عزت نفس کودکان و نوجوانان بیسرپرست و بدسرپرست. پژوهش های روانشناسی بالینی و مشاوره، (5) 1، 70-85
- شیخی تلیابی، بهمن، ۱۳۹۶، اثر بخشی بازی درمانی مبتنی بر شناختی رفتاری بر کاهش احساس تنهایی و افزایش عزت نفس در کودکان ۹-۱۱ ساله، پنجمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 17-28.
- Boelen, P. A., & Reijntjes, A. (2009). Negative cognitions in emotional problems following romanticBraehler, C., Gumley, A., Harper, J., Wallace, S., Norrie, J., & Gilbert, P.(2013). Exploring change processes in compassion focused therapy in psychosis: results of a feasibility randomized controlled trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 52(2), 199-214
- Fava, G. A., Rafanelli, C., Tomba, E., Guidi, J., & Grandi, S. (2011). The sequential combination of cognitive behavioral treatment and well-being therapy in cyclothymic disorder. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 80, 136_143.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Arch, J. J., Landy, L. N & Warren Brown, K. (2016). Predictors and moderators of biopsychological social stress responses following brief self-compassion meditation training. *Psychoneuroendocrinology*, 69, 35-40.
- Breines, J. G., Thoma, M. V., Gianferante, D., Hanlin, L., Chen, X., & Rohleder, N. (2014). Self-compassion as a predictor of interleukin-6 response to acute psychosocial stress. *Journal of Brain, Behavior, and Immunity*, 37, 109-114.
- Diener E, Lucas R, Schimmack U, Helliwell J. Well-being for Public Policy. New York: Oxford University Press.2009
- Elaine Beaumont, C. J & Hollins, M. (2016). Exploration of a training programme for student therapists that employs Compassionate Mind Training (CMT) to develop compassion for self and others. *The Arts in Psychotherapy*, 22, 5-13.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 6-41.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 335-379.
- Tirch, D. (2012). The compassionate-mind approach to overcoming anxiety: Using the compassion-focused therapy (CFT) to treat worry, panic, and fear. *American institute for cognitive therapy*, 38, 6-29.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S.(2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 335-379.
- Emami T. [Comparative study of the effectiveness of cognitive-behavioral and parents, education on increased self-esteem of students]. *Scientific and research two monthly* 2006; 13: 2-19. (Persian)
- Sardar Abadi M. [Study of the effectiveness of cognitive-behavioral therapy and group reality therapy on bad-parented or parentless teenagers]. MA. Dissertation. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad, College of educational sciences and psychology, 2005: 25-35. (Persian)
- Biabangard E. [Methods of boosting self-esteem in children and teenagers]. Tehran: Parent Teacher Societies; 1997: 52- 68. (Persian)
- Dorani K, Gholamali Lavasani M. [Relationship of job satisfaction, self-esteem and mental health: A case study of pre-school teachers at University of Tehran]. *Psychology and educational sciences journal of University of Tehran* 2000; 5(1): 76-98. (Persian)
- Khodayari Fard M. [Effectiveness of cognitive-behavioral therapies combined with medication therapy and schizophrenic disorder interventions (case study)]. *Psychology and education journal of University of*

- Tehran; 2003: 33: 1. (Persian)
- Majdian M. [Studying religious views of newly-matriculated students at Tarbiate Modarres University and its relationship with self-esteem and locus of control]. MA. Dissertation .Tehran
- Tarbiate Moallem University, College of educational sciences and psychology, 2001: 42-50. (Persian)
- Falsafinejad M. [Studying the effectiveness of self-esteem on behavioral adjustment student s of 12-18 year, Qom County]. Tehran: Tarbiate Moallem University, 1993: 76-8. (Persian)
- Agha Mohammadian Shaarbaf H, Hosseini M. [Adolescence and teenager psychology]. 1st ed. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad; 2005: 5-25. (Persian)
- Moradi Shahr Babak F. [Study of the effectiveness of group reality therapy on increased selfesteem of students at Ferdowsi University of Mashhad]. MA. Dissertation. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad, College of educational sciences and psychology, 2007:55-100. (Persian)
- Ghassemzadeh A. [Relationship of self-esteem, locus of control and educational progress in Shahid Beheshti University students]. MA. Dissertation. Tehran: Shahid Beheshti University, College of educational sciences and psychology, 2007: 23-38. (Persian)
- Mohammad Olfat F. [Study of the relationship between excitements and methods of causative documents (internal and external control) by self-esteem]. MA. Dissertation. Tabriz: Tabriz University. Abstracts of Iranian dissertations 2003: 22-30. (Persian)
- Biabangard E. [Study of the relationship between concepts of locus of control, self-esteem and educational progress of junior high school students of Tehran in school year 1990-1991]. Journal of education 1992: 30-4. (Persian)
- Peterson AV. The effects of reality therapy and choice theory training on self concept among Taiwanese university student. Int J Adv Couns 1998: 22-8.
- Brever, M.M. (2010).The effects of child gender and child age at the time of parental divorce on the development. COLLEGE OF SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES, Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Psychology Educational Track.
- McClain,C,S.,Rosenfeld,B.,&Breitbart, W. (2003).Effect of spiritual well-being on end-of-life despair in terminallay-ill cancer patients.The Lancet, 361, 1603-۱۶۰۷.

بررسی رابطه بین سبک زندگی سالم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد

اردبیل

وکیل نظری

دکتری، روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

شهلا عبادی

کارشناس ارشد، روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین سبک زندگی سالم، خود کارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اردبیل می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اردبیل که در سال ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل در یکی از رشته های دانشگاه آزاد اردبیل بود تشکیل داد. تعداد این جامعه ۲۸۹۰ نفر که از بین آنها ۵۰ نفر به عنوان نمونه استفاده شد. روش نمونه گیری در دسترس و جهت بررسی از ابزار پرسشنامه استفاده شده است. ابزار مورد سنجش در این پژوهش پرسشنامه بود که این ابزار پرسشنامه رفتار های ارتقا دهنده سلامت عمومی شرر می باشد. نتایج با استفاده از نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد. در نهایت ملاحظه شد با بالا رفتن نمرات سبک زندگی، نمرات پیشرفت تحصیلی بالا رفته است. کلمات کلیدی، سبک زندگی، پیشرفت تحصیلی

مقدمه

همه پیشرفت های شگفت انگیز انسان در دنیای امروز زائیده یادگیری است. انسان بیشتر توانایی های خود را از طریق یادگیری به دست می آورد، از طریق یادگیری رشد فکری پیدا می کند و توانایی می یابد. بنابراین می توان چنین نتیجه گیری کرد که همه پیشرفت های بشر در نتیجه یادگیری به دست می آید (بیابانگرد، ۱۳۷۲). به همین دلیل پیشرفت تحصیلی دانشجویان یکی از شاخص های مهم در ارزیابی نظام آموزشی است و تمام کوشش ها و کنش های این نظام، در واقع برای جامه ی عمل پوشاندن به این امر است.

آموزش دانش آموزان و دانشجویان، در تمام دوره ها، به منظور تغییر رفتار، افکار، نگرش ها و مهارت صورت می گیرد و سرانجام به صورت پیشرفت و عملکرد تحصیلی سنجیده می شود (شریفی، ۱۳۸۹) در این روزها پیشرفت تحصیلی تنها خواندن، نوشتن، حساب کردن و دانستن محفوظات نیست، بلکه مفهوم پیشرفت در تحصیل اکنون به توانایی تحلیل و ارزشیابی اطلاعات، توانایی انجام دادن یک طرح پژوهشی، توانایی های مختلف فرهنگی، پذیرش مسئولیت تصمیم های برقراری ارتباط موثر با دیگران، توانایی همکاری در گروه گرفته شده، خودانگیزی و اخلاقی بودن گسترش یافته است. به همین دلیل امروزه به عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی، به گونه ای دیگر می اندیشند. بدین معنا که بخش مهمی از واریانس پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، نه تنها بر اساس هوش و توانایی های ذهنی، بلکه بر مبنای هوش هیجانی، خلاقیت، هوش های فراشناخت و مانند این ها تبیین اجتماعی، مهارت های بین فردی و درون فردی، انگیزه پیشرفت، روش های کارایی نظام آموزشی می شود (شریفی، ۱۳۸۹). با توجه به این که میزان پیشرفت تحصیلی یکی از ملاک ها است، کشف و مطالعه متغیرهای تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش بینی موفقیت در دانشگاه می انجامد. مطالعه ی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی، طی سه دهه ی اخیر، بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. پیشرفت تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که پیشرفت آموزشی در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشی پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می دهد و معلم برای افزایش سطح انگیزش دانش آموزان نسبت به یادگیری موضوع های مختلف درسی، باید سعی کند تا شرایط یادگیری را بهبود بخشد و کیفیت روش آموزش را افزایش دهد تا از این طریق دانش آموزان به موفقیت دست یابند و نسبت به توانایی خود در یادگیری، اعتماد به نفس کسب کنند (سیف، ۱۳۸۶) اتکینسون و همکاران (۱۹۹۸) پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل از دروس ارائه شده یا به عبارت دیگر، توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می دانند که به وسیله ی آزمون های استاندارد شده، اندازه گیری می شود (سیف، ۱۳۸۶). با رویکردی جامع می توان عوامل موثر و دخیل در پیشرفت و عملکرد تحصیلی را در قالب سه دسته عمل مطرح کرد، عوامل فردی، عوامل درون سازمانی و عوامل برون سازمانی. مهمترین عوامل فردی موثر بر پیشرفت تحصیلی داشتن انگیزه، اضطراب، نحوه و روشهای مطالعه، هوش، عوامل بدنی، سازش نایافتگی رفتاری و شرایط عاطفی و روانی می باشد (اسدی، ۱۳۸۵). شرایط و نحوه زندگی در ادبیات علمی رایج با استفاده از مفهوم کیفیت زندگی^{۱۴۳} مطرح شده است (حجازی، ۱۳۸۶) نظریه پردازان معتقدند کیفیت زندگی همانند خود زندگی مفهومی پیچیده و چند بعدی است (نوبدی، ۱۳۹۱)، که در برگزیده عوامل ذهنی (بهبیستی درونی) که بر رضایت از زندگی و عوامل عینی (کارکردهای جسمانی، روانی و اجتماعی) که بر نیازهای مادی، مشارکت در فعالیت و روابط بین فردی متمرکز هستند (اردکانی، ۱۳۸۹) کیفیت زندگی به ادراک افراد از موقعیت او در زندگی بر طبق بافت فرهنگی و سیستم ارزشی او در ارتباط با اهداف، انتظارات، استانداردها و علایق مورد نظرشان تعریف میشود (ضیغمی، ۱۳۹۰). امروزه اکثر محققان معتقدند که کیفیت زندگی دارای ابعاد جسمانی، روحی و روانی، اجتماعی و معنوی می باشد (بهرامی، ۱۳۹۰). سبک زندگی ترکیبی است مشخص و منحصر به فرد از انگیزه ها، خصلت ها، علایق و ارزشها است که در هر عملی که فرد انجام میدهد تجلی میکند و شیوه زندگی هر شخص را تعیین میکند (بوسینگ، ۲۰۱۵) سبک زندگی یک ساختار شناختی است یعنی نوعی باز نمود به عبارتی آرمانی از موجودیت فرد در فرایند شدن زندگی، مجموعه عقاید، طرح ها و نمونه های عادت، رفتار، هوس ها، اهداف، تبیین شرایط اجتماعی یا شخصی است که برای تامین امنیت خاطر فرد لازم است و شامل فرضیاتی است که در آن نحوه تفکر، احساسات، ادراکات و رویاها مطرح هستند و نوع واکنش فرد در برابر موانع و مشکلات را تعیین می کند (کینگ، ۲۰۱۳، ۱۴۴) و هر

¹⁴³ Quality of Life

¹⁴⁴ King

کس بر اساس سبک زندگی خاص خود ایفای نقش میکند (کینگ، ۲۰۱۳). افراد سبک زندگی خود را تا اندازه ای بر اساس تجربه های کودکی خویش می سازند و جایگاه کودک در خانواده، ترتیب تولد یا جایگاه تربیتی بر سبک زندگی تأثیر مهمی دارد (وفایی، ۱۳۸۰). سبک زندگی در طول زندگی ثابت میماند مگر آن که باورهای راسخ با میانجی گری و روان درمانی تغییر کند؛ بنابراین فهمیدن فرد مستلزم فهمیدن سازمان شناختی و سبک زندگی اوست (نوردبی، ۱۴۵، ۱۹۹۹). یکی از روشهای برآورد پیشرفت عملکردهای گوناگون افراد، عملکرد تحصیلی آنان می باشد (پروچسکا، ۲۰۱۳، ۱۴۶). بنابراین محقق در پی پاسخ به این سوال است که آیا بین سبک زندگی سالم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی رابطه وجود دارد؟

روش شناسی

این تحقیق از نظر هدف، یک تحقیق کاربردی می باشد. روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. وجود همبستگی بین متغیرها به این معنی نیست، که یک متغیر علت متغیر دیگر است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اردبیل که در سال ۱۳۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل در یکی از رشته های دانشگاه آزاد اردبیل تشکیل داد. تعداد این جامعه ۲۸۹۰ نفر که از بین آنها ۵۰ نفر به عنوان نمونه استفاده شد. برای بررسی اهداف پژوهش از پرسشنامه های زیر استفاده شده است. پرسشنامه رفتار های ارتقا دهنده سلامت (HPLP)، این پرسشنامه که به نام رفتارها و سبک های زندگی ارتقا دهنده سلامت معروف است که توسط سازمان WHO تنظیم گردیده است و دارای سه خرده مقیاس، فعالیت های فیزیکی، عادات غذایی و رفتار های ایمنی می باشد که در طیف لیکرت حالتی (هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات و همیشه) طرح شده بودند. در سال ۲۰۱۰ تئون و همکاران اعتبار این پرسشنامه را در پژوهش خود ۰/۷۴ بدست آوردند. روایی این پرسشنامه نیز در همان تحقیق ۰/۸۱ گزارش شده است. پیشرفت تحصیلی، برای بررسی این مولفه نمره ترم قبل دانشجو به عنوان میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. معدل کمتر از ۱۵ ضعیف، ۱۵ تا ۱۷ متوسط و بالای ۱۷ خوب در نظر گرفته شد. برای گرد آوری اطلاعات پس از اخذ مجوز های لازم برای نمونه گیری از دانشجویان، از دانشگاه آزاد اردبیل. پرسشنامه های پژوهش به تعداد نمونه آماری تکثیر و در اختیار دانشجویان بصورت در دسترس قرار خواهد گرفت، پس از ارائه توضیحات در مورد هدف و نتایج پایان نامه از دانشجویان درخواست شد تا به سوالات پرسشنامه پاسخ های درست و نزدیک بدهند. پس از آن پرسشنامه ها جمع آوری و در نرم افزار Spss مورد ارزیابی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده های از نرم افزار spss استفاده شد. بدین منظور از آماره های توصیفی از جمله میانگین و انحراف معیار برای بررسی متغیر ها بصورت توصیفی و از آزمون رگرسیون برای بررسی فرضیه های پژوهش استفاده شد.

¹⁴⁵ Nordebi

¹⁴⁶ Procheska

نتایج

برای بررسی این سوال تحقیق از رگرسیون خطی استفاده شده است. ولی استفاده از این روش شرایطی دارد یکی از شرایط مهم آن خطی بودن متغیر مستقل و وابسته می باشد. برای بررسی خطی بودن داده ها و همواری مدل از نمودار پراکنش و آنالیز واریانس رگرسیون استفاده شده است.

اهداف مربوط به سبک زندگی

بررسی رابطه فعالیت های فیزیکی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

بررسی رابطه عادات غذایی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

بررسی رابطه رفتار های ایمن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

جدول ۴-۹، همبستگی بین زیرمقیاس های سبک زندگی و پیشرفت تحصیلی

مجموع مجدورات	df	مجدور میانگین	F	sig	R	R ²	Adj. R ²
۱۴۱/۷	۳	۴۲/۲					
۲۰/۲	۴۶	۰/۴۴	۱۰۷/۲	۰/۰۰۰	۰/۹۳	۰/۸۷	۰/۶۶
۱۶۲	۴۹						
متغیرهای پیش بین	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	t	sig	Beta	B	خطای معیار
مقدار ثابت	۱۱/۰۵	۰/۲۷	۴۰/۰۶	۰/۰۰۰			
فعالیت فیزیکی	۰/۲۴	۰/۰۵۱	۴/۹	۰/۰۰۰	۰/۸۶		
عادات غذایی	۰/۰۶۳	۰/۰۵۴	۱/۱	۰/۰۲۴	۰/۱۷		
رفتار ایمن	-۰/۰۳۴	۰/۰۶۲	۰/۵۴	۰/۰۳۳	۰/۱۰		

متغیر ملاک، پیشرفت تحصیلی

بر اساس نتایج جدول ۴-۹؛ $R = ۰/۹۳$ ، $F = ۱۰۷/۲$ و $P < ۰/۰۵$ نشان داد که پیشرفت تحصیلی با اطمینان ۹۹ درصد به گونه ای معنی داری توان تبیین واریانس فعالیت فیزیکی عادات غذایی و رفتار ایمن را به میزان ۷۷ درصد دارا هستند. سهم تمامی زیرمقیاس فعالیت فیزیکی ($\beta = ۰/۸۶$)، عادات غذایی ($\beta = ۰/۱۷$)، رفتار ایمن ($\beta = ۰/۱۰$)، در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی دار است. مقادیر ضرایب همبستگی تفکیکی محاسبه شده نیز موید ترتیب مقادیر ضرایب همبستگی استاندارد ذکر شده است. بر این اساس میتوان گفت فرضیه پژوهش تایید میشود بطوری که با بالا رفتن نمرات سبک زندگی، نمرات پیشرفت تحصیلی بالا رفته است.

بحث و نتیجه گیری

در بررسی هدف اصلی پژوهش مبنی بر بررسی رابطه سبک زندگی سالم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی نتایج نشان داد پیشرفت تحصیلی با اطمینان ۹۹ درصد به گونه‌ی معنی‌داری توان تبیین واریانس فعالیت فیزیکی عادات غذایی و رفتار ایمن را به میزان ۷۷ درصد دارا هستند. سهم تمامی زیرمقیاس فعالیت فیزیکی ($\beta = ۰/۸۶$)، عادات غذایی ($\beta = ۰/۱۷$)، رفتار ایمن ($\beta = ۰/۱۰$)، در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار است. مقادیر ضرایب همبستگی تفکیکی محاسبه شده نیز موید ترتیب مقادیر ضرایب همبستگی استاندارد ذکر شده است. بر این اساس میتوان گفت فرضیه پژوهش تایید میشود بطوری که با بالا رفتن نمرات سبک زندگی، نمرات پیشرفت تحصیلی بالا رفته است. نتایج این پژوهش با پژوهش های کبیری (۱۳۹۲)، مهدی لو (۱۳۹۰)، زینلی پور (۱۳۸۸)، تروینو (۲۰۰۴) و سماوی، عربان، جاودان، رئیس سعدی و شیخی فینی (۱۳۹۰) با این پژوهش همسو است. در تبیین این مسئله میتوان اذعان داشت سبک زندگی نیز به عنوان یکی از اصطلاحات علوم اجتماعی، پیوند مستقیم و وثیقی با مجموعه ای از مفاهیم دارد؛ مفاهیمی مانند، عینیت و ذهنیت، فرهنگ و جامعه، فرهنگ عینی و ذهنی، صورت (شکل) و محتوا، رفتار و معنا (نگرش، ارزش و هنجار)، اخلاق و ایدئولوژی، سنت و نوگرایی، شخصیت و هویت (فردی و جمعی)، وراثت و محیط، فردیت و عمومیت، خلاقیت و بازتولید، تولید و مصرف، طبقه و قشر (بندی) اجتماعی، زیبایی شناسی (سلیقه) و نیاز، منزلت و مشروعیت و بدون شناخت این روابط، درک درستی سبک زندگی و نظریه های مربوط به آن به دست نخواهد آمد. کاربردهای (سبک زندگی) از اغلب آن را به همان گویی و کلی گویی کشانده و از آن برای همه چیز و هیچ چیز استفاده شده است به گونه ای که گاهی به اشتباه، آن را معادل فرهنگ و یا طبقه در نظر می گیرند (هندری، ۱۳۹۱). منصوریان (۱۳۹۱) نشان داد سبک زندگی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیرات مثبتی دارد.

پیشنهادهای پژوهشی

- برای تعمیم پذیری نتایج، این پژوهش در شهرهای دیگر و با خرده فرهنگ ها و اقلیت های موجود در جامعه ایران، همچنین گروه هایی دیگر دانش آموزان تکرار شود.
- پیشنهاد می گردد مطالعات طولی روی شناخت عوامل مؤثر بر بهبود اشتیاق تحصیلی و سرزندگی و در نهایت عملکرد تحصیلی دانشجویان انجام شود.
- پیشنهاد می شود برای افزایش اعتبار این روش های تحصیلی و قابلیت تعمیم پذیری آنها روش های علمی اعمال گردد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد. (۱۳۸۴). آزمون های روان شناختی. چاپ اول، اردبیل: انتشارات باغ رضوان.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶) روان شناسی پرورشی. (روان شناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر آگاه.
- عاشوری، جمال (۱۳۹۳) ارتباط خودکارآمدی، تفکر انتقادی، سبکهای تفکر و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان، ۰۳-۰۲: (۳)۰۰.
- کریم زاده، منصوره (۱۳۹۵) رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستان تهران. مطالعات زنان، سال چهارم، شماره دوم. تابستان ۹۵.
- Ajibola O. Sesan OM. Self efficacy ,risk taking behavior and mental health as predictors of personal growth initiative among university undergraduates. Electronic J Of research in educational psychology 2015;5(2):349-62
- Assadi SM, Nakaei MR, Najafi F, Fazel S, Mental health in three generations of Iranian medical students and doctors. social psychiatr epidemiol 2007; 42(1):57-60.
- Bahmani.B, Quality of life, medical students and its relation to variables of religious attitudes, academic performance, and social and economic conditions. Journal of Medicine and Purificatio. 2011; 53(1): 44-32.
- Bandura A. Self efficacy toward a unify ing theory of behavioral change. psychol Rev2000;84(2):191-215
- Bong M. Role of self efficacy and task value in predicting college students course performance and future enrollment intentions. Journal of Educational Psychology 2011;26(4):553-70.
- Bussing A. MatthiessenF. Ostermann T. Engagement of patient in religious and spiritual practices: Confirmatory results with the sprukps II questionnaire as a tool of quality of life research. health qual life outcomes. 2015; 53: 1-11.
- Ding W, Lehrer S, Rosenquist J, Audrain J. The impact of poor health on academic performance: new evidence using genetic markers. Journal of health economics 2009;28(3):578-97
- Hejazi Y & Omid M, Factors affecting the academic success of agricultural students at university of Tehran. iran. Jast. 2008; 3: 205-214.
- King G R, Hinds P S. Quality of life: from nursing and patient perspectives: Theory ,research ,practice boston]. jones & bartlett publishers. 2013; 54: 124- 156.
- Navidi A, [The significant study of common and special of former academic function variables academic self-concept and general intelligence in academic achievement predication of students]. the quarterly journal of education. 2013; 76(2): 97-129.
- Nordbi ,V. Kaloin ,V. [Rahnamay nazarie: Ravanshenasane bozorg.(translate: Ahmad be proje) 1999 publication: ariyan
- Porochaska JO. Norkeras JC. Nezamhaye ravandarmani: Tahlile fara nazari. (Translate: seyed yahya mohamadi). Tehran: roshd.2003
- Samavi, A.; Araban, S.; Javdan, M.; Rais Saadi, R. H. and Sheikhi Fini, A. A. (2012). "Comparing hope and academic self-efficacy beliefs in high and low achievement students: A casual-comparative study". Journal of Basic and Applied Scientific Research, 2(8): 7998-8001.
- Trevino, N. N. and Defreitas, S. C. (2014). "The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino collegestudents". Social Psychology of Educatio, 17: 293-306.
- Vafaei .kh Textbook of Preventive Medicine and Community Medicine. (First edition). Publication: Ilia. 2002
- Zeyghami M. Porbahaoldin Z, Examine the relationship between academic achievement and General health and coping styles in nurse midwifery, and health Islamic Azad University, Kerman. Journal of Medical Education Development Center .2011; 1(1): 48-41.

نقش نظام آموزشی در پیشگیری از آسیب های اجتماعی

عادل زاهد بابلان

استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
zahed@uma.ac.ir

شیوا ملکی (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
Sh.maleki@uma.ac.ir

ابراهیم قاسمی خلیفه لو

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

چکیده:

روند روبه رشد آسیب ها، مسائل و تهدیدهای اجتماعی در عصر حاضر یکی از دغدغه هایی است که نیاز به کنکاش و بررسی دارد. با عنایت به این که توسعه ی آسیب های اجتماعی، مراکز آموزشی را نیز درگیر کرده و به یکی از چالش های فراروی متولیان امر آموزش و تربیت تبدیل شده است؛ در این راستا استفاده از پتانسیل و نقش فراگیر خود نظام آموزشی در پیشگیری از آسیب های مذکور دور از فایده نخواهد بود زیرا نظام آموزشی در کنار سایر حمایت های اجتماعی می تواند از طریق آموزش مهارت های خود مراقبتی در راستای پیشگیری اولیه از آسیب های اجتماعی، نقش فعالی را در جهت مصونیت بخشی نوجوانان در برابر عوامل و رویدادهای مخاطره آمیز ایفاء نماید. با توجه به موارد مذکور و نیز با عنایت به این که دانش آموزان و نوجوانان با داشتن ویژگی های خاص این دوران بیشتر از سایر گروه های اجتماعی در معرض رفتارهای پرخطر و ناسالم اجتماعی هستند و از طرفی ترویج تفکر پیشگیری از طریق آموزش و آگاه سازی به جای پیشگیری کیفی به دلیل هزینه های مادی و معنوی قابل ملاحظه ی این نوع پیشگیری اخیر، نویسندگان پژوهش حاضر از طریق روش کتابخانه ای و جمع آوری اطلاعات از مقالات علمی، منابع چاپی و الکترونیکی در دسترس و نیز بر اساس تجربیات و شواهد موجود در حوزه آسیب های اجتماعی به بررسی نقش نظام آموزشی به طور اعم و آموزش های مدرسه محور به طور اخص در این رابطه پرداخته اند.

واژگان کلیدی: آسیب اجتماعی، پیشگیری، نظام آموزشی

مقدمه

هر گاه در یک نظام اجتماعی، رفتاری به طور مشخص با هنجارهای اجتماعی تعارض پیدا کند و موجب کاهش یا از دست دادن کارایی و عملکرد مثبت فرد، خانواده یا گروه های اجتماعی شود، این پدیده آسیب اجتماعی شناخته می شود (جعفرپور و همکاران، ۱۳۹۵). آسیب های اجتماعی پدیده هایی متنوع، نسبی و متغیر می باشند. پرخاشگری و جنایت، خودکشی، اعتیاد و قاچاق موادمخدر، روسپیگری، جرائم مالی، اقتصادی و سرقت نمونه هایی از آسیب های اجتماعی جامعه امروزی اند که کم و کیف آن ها برحسب زمان و مکان تغییر می کند. مسئله آسیب های اجتماعی از دیرباز در جامعه بشری مورد توجه اندیشمندان بوده است. همزمان با گسترش انقلاب صنعتی و گسترش دامنه نیازمندی ها، محرومیت های ناشی از عدم امکان برآورده شدن خواسته ها و نیازهای زندگی موجب گسترش شدید و دامنه دار فساد، عصیان، تبهکاری، سرگردانی، دزدی و انحراف اجتماعی و دیگر آسیب ها شده است. هرچند اکثر مشکلات اجتماعی انواعی تکراری در طول نسل های مختلف هستند، اما چنانکه مشاهده می شود برخی از این انواع در برخی نسل ها اهمیت بیشتری پیدا کرده است (گلشن و همکاران، ۱۳۹۳). نوجوانان با داشتن ویژگی هایی از قبیل هیجان طلبی، خطرپذیری و تحریک پذیری، مستعد آسیب های اجتماعی و رفتارهای پرخطر هستند (فلاحیان، ۱۳۹۵). ضرورت توسعه و تقویت فعالیت های پیشگیری از آسیب های اجتماعی در سطح مراکز آموزشی از کودکی تا نوجوانی و جوانی به صورت منسجم، پیوسته و علمی امری بدیهی است که این امر نیازمند یاری همه مسئولان آموزش و پرورش و دستگاه های فرهنگی در همه سطوح است (گلشن و همکاران، ۱۳۹۳). نگاهی به تأکیدها و ضرورت هایی که در جلسات نهادهای امنیتی و فرهنگی در زمینه ضرورت تعامل ناجا و آموزش و پرورش و استفاده از ظرفیت سازمان ها برای پیشگیری از آسیب های اجتماعی و ارتقای امنیت جامعه مطرح می شود مانند لزوم ورود پلیس به مدارس برای آموزش مهارت های مقابله ای به دانش آموزان و دیگر موارد مشابه، همه حکایت از آن دارد که در کشور ما از بعد نظری و اسنادی، لزوم و ضرورت آموزش های مدرسه محور در زمینه پیشگیری از رفتارهای پرخطر و نقش آن ها در گسترش امنیت شهری مورد وفاق همه دست اندرکاران حوزه های ذیربط قرار گرفته است (فلاحیان، ۱۳۹۵).

بیان مسئله

آسیب های اجتماعی یکی از مهم ترین معضلات جامعه امروزی ما به حساب می آید. نظر به وسیع بودن ابعاد آسیب های اجتماعی و گسترش روزافزون آن و با توجه به این که آسیب های اجتماعی مستقیماً در عملکرد فرد و جامعه اثر می گذارد و صرف نظر از ضرر و زیان های اقتصادی، بهداشت جسمی و روانی، فرد و جامعه را نیز به مخاطره می افکند، همواره یکی از دغدغه های دست اندرکاران تعلیم و تربیت کشور تعیین حدود و ثغور آسیب های اجتماعی نوجوانان بوده است (ستایش فر، ۱۳۹۷). در سال های اخیر رفتارهای پرخطر در نوجوانان به میزانی هشدار دهنده بالا رفته و تقریباً به حد یک اپیدمی رسیده است (لوینسون^{۱۴۷} و همکاران، ۱۹۹۴). مسائل و آسیب های اجتماعی ناشی از تحولات سریع جوامع انسانی از موضوعات مهمی است که همواره ذهن روان شناسان، جامعه شناسان و اندیشمندان اجتماعی را به خود مشغول ساخته است. بر این اساس، روند تحولات اجتماعی، قدرت سازگاری و انطباق افراد و گروه های اجتماعی را کاهش داده است و در این میان برخی اقشار و گروه های اجتماعی در معرض آسیب پذیری بیشتری نسبت به سایرین قرار دارند. یکی از این گروه های آسیب پذیر، کودکان و نوجوانان هستند. نوجوانان به دلیل ویژگی های خاص خود، همچون فقدان توانایی ها و مهارت های زندگی و اجتماعی لازم برای مواجهه صحیح و پویا با محیط اجتماعی و وابستگی شان به بزرگسالان و والدین در رفع نیازها و طی کردن مراحل رشد و تکامل خود، بیشتر از سایر گروه ها در معرض آسیب پذیری قرار دارند. در کشور ما به دلیل مسائل و پدیده های مختلف، من

جمله سیر تحول بسیار پرشتاب، عدم وجود برنامه ریزی مناسب برای کنترل آسیب های اجتماعی، فضاهاى مجازى، ونیز دهها علل متعدد دیگر، در سال های اخیر شاهد رشد روز افزون آسیب های اجتماعی هستیم (ستایش فر، ۱۳۹۷). این در حالی است که سرمایه انسانی در شرایطی باعث رشد و توسعه اخلاقی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جوامع می شود که پدیده بزهکاری و جرم، آن را تهدید نکند (رجبی پور، ۱۳۸۸). به رغم دغدغه خانواده ها، مدارس و جامعه، بزهکاری نوجوانان و جرائم علیه آن ها قابل توجه است بروز ناهنجاری های رفتاری و عدم توجه به مقررات، ارزش ها و انضباط اجتماعی و بی توجهی به حقوق شهروندان در بین برخی از جوانان، وجود آمار سالانه بیش از بیست هزار نفر تلفات ناشی از تصادفات که اغلب رانندگان آن ها از جوانان هستند، از جمله نشانه های نوعی خلأ در نظام تعلیم و تربیت است. بنابراین برای اتخاذ راهبرد مهم پیشگیری از وقوع جرم، باید توجه جدی به مشارکت و جامعه پذیری دانش آموزان داشت تا ویژگی هایی چون احترام و عمل به قانون، فرهنگ خود کنترلی و احترام به حقوق دیگران از این سنین در وجود ایشان نهادینه شود و آسیب پذیری ایشان به حداقل ممکن برسد (نادری و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین برای تحقق سرمایه انسانی و حفظ آن، یکی از مهم ترین اقداماتی که دولت ها باید در برنامه های کلان خود لحاظ کنند، مهار بزهکاری و جرم است، زیرا بزهکاری و جرم، تهدیدکننده و نابودگر جدی سرمایه اجتماعی و سلامت جامعه است و به همین دلیل این مسئله یکی از دغدغه های کنونی دولت ها به شمار می آید. این دغدغه ها زمانی جدی تر می شود که بدانیم نوجوانان و جوانان، که اصلی ترین بخش نیروی انسانی و همچنین سرمایه انسانی هر جامعه به شمار می روند، بیشتر از سایر گروه های اجتماعی در معرض بزهکاری و بزهیدگی قرار دارند. همین امر باعث شده است که دولت ها نیز از گذشته تاکنون برای مهار جرم با اعمال مجازات های گوناگون، دست به پیشگیری کیفری بزنند (رجبی پور، ۱۳۸۸). پیشگیری از آسیب های اجتماعی در هر جامعه ای موکول به شناخت علمی ویژگی ها و قانونمندی های حاکم بر تحول آسیب ها در آن جامعه و بکارگیری یافته های علمی و آموزشی در فرآیند برنامه ریزی های اجتماعی است. این امر یکی از چالش های اساسی است که اغلب دولت ها به ویژه در جوامع در حال توسعه با آن روبرو هستند. بنابراین آسیب های اجتماعی نوعی آنتروپی یا انرژی هرز رفته ای است که نظام اجتماعی و احاد ملت بایستی در کاهش آن قدم های محکم و استواری بردارند (گلشن و همکاران، ۱۳۹۳). یکی از راهبردهایی که در زمینه کاهش آسیب های اجتماعی و ارتقاء امنیت، کمتر مورد توجه قرار گرفته لزوم تقویت دستگاه های نظارتی، تربیتی و آموزش های شهروندی به ویژه استفاده از نقش مدرسه است (فلاحیان، ۱۳۹۵). بنابراین برای پیشگیری از آسیب های اجتماعی به نوجوانان، آموزش و پرورش می تواند نقش بسیار موثری داشته باشد (ستایش فر، ۱۳۹۷).

با توجه به مسایل فوق الذکر و از آنجایی که برنامه های آموزشی پیشگیرانه ی مدرسه محور هنوز در آغاز راه بوده و در زمینه نقش مدرسه و یا بررسی اقدامات انجام شده در مدارس ایران هم تحقیقی صورت نگرفته و در برخی پژوهش ها فقط به فقدان آموزش های مدرسه محور اشاره شده است (فلاحیان، ۱۳۹۵). پژوهش حاضر با هدف بررسی و نشان دادن تاثیر نظام آموزشی، مدرسه و دست اندرکاران تعلیم و تربیت در پیشگیری از آسیب های اجتماعی انجام گرفته است.

مبانی نظری

پیشگیری

بدون شک افزایش بی رویه جرایم و ناهنجاری های اجتماعی علاوه بر ایجاد حس ناامنی و بدبینی، تأثیرات روحی- جسمی و مالی بر دوش شهروندان می گذارد. مهم تر این که وقوع جرایم، تعقیب و مجازات مجرمین و مقابله با ناهنجاری ها مستلزم تشکیلات گسترده قضایی- امکانات انتظامی وسیع و صرف هزینه های گزاف مالی برای دولت و به طور کلی بخش عمومی جامعه است (کلانتری و آیت اللهی ۱۳۸۶)؛ بنابراین لزوم پیشگیری از جرم از طریق دستگاه های نظارتی و تربیتی اهمیت و ضرورت خود را نمایان می سازد و در این زمینه آموزش و پرورش رسمی با توجه به فراگیر بودن و نقش آن در زندگی نوجوانان و خانواده ها جایگاه ویژه ای دارد (فلاحیان، ۱۳۹۵). لذا بنیادی ترین راه مهار، کنترل و کاهش بزهکاری، راهبرد پیشگیری از بزهکاری است. علل اهمیت و ضرورت این امر نیز به دلایل زیر است: الف) پیشگیری از جرم، مؤثرتر و مطلوب تر از اقدامات و تدابیر واکنشی، نظم، امنیت و آسایش را در ابعاد فردی و اجتماعی تأمین می کند. ب) تدابیر پیشگیرانه عمدتاً با روش های نرم مانند اعمال سیاست های آموزش، تبلیغی، فرهنگ سازی و مانند آن ها انجام می گیرد، در حالی که اقدامات واکنشی عموماً با روش های سخت و گاه خشونت بار اعمال می شود. بنابراین اعمال تدابیر پیشگیرانه بیشتر مورد توجه و پذیرش شهروندان قرار می گیرد و با آن همکاری می کنند تا روش های واکنشی و کیفری ج) جایگاه ویژه و اولویت پیشگیری نسبت به اقدامات واکنشی برای کاهش هزینه های مادی و معنوی (رجبی پور، ۱۳۸۸). پیشگیری از وقوع جرم شامل اقداماتی است که به منظور جلوگیری از ارتکاب جرم در آینده با هدف کاهش بزهکاری به عمل می آید. از نظر علمی پیشگیری از بزه کاری را به دو صورت عام و خاص می توان تعریف کرد. در معنای عام، پیشگیری از جرم هر اقدامی است که جلوی ارتکاب جرم را بگیرد و در معنای خاص عبارت از مجموعه تدابیر و اقدامات غیر کیفری با هدف مقابله با بزه کاری از طریق کاهش یا از بین بردن علل جرم زا و نیز اثرگذاری بر فرصت هایی است که بتوان با استفاده از ابتکارات و ساز و کارهای غیرقهرآمیز بر شخصیت افراد و وضعیت پیش از ارتکاب جرم اثر گذاشت تا از رخ دادن بزه جلوگیری شود (نادری و همکاران، ۱۳۹۱).

آنچه در این جا مهم به نظر می رسد این است که از نگاه گسن و دیگر جرم شناسان، هنگامی که به مداخله پلیس یا دادگستری اشاره می شود، در واقع ناظر بر پیشگیری کلاسیک پلیس با انجام وظایف خاص، مانند گشت زنی، تعقیب و سرکوب مجرمان است؛ حال آن که رجبی پور (۱۳۸۸) بر این باور است که چنانچه پلیس در کنار وظایف حرفه ای و تخصصی خود به رویکرد اجتماعی و مقابله با جرم روی آورد و آن را جزء برنامه های نوین خویش منظور کند، نقش قابل ملاحظه ای را در روند جامعه پذیری نوجوانان به منظور کاهش بزهکاری ایفا خواهد کرد. به این صورت، پلیس می تواند هماهنگ با روند اصلاحی در دو سطح پیشگیری انتظامی و پیشگیری اجتماعی رشدمدار برای مبارزه با بزهکاری حضور فعال داشته باشد (رجبی پور، ۱۳۸۸). در بحث پیشگیری و کنترل آسیب های اجتماعی، توجه به قشر نوجوان و جوان اهمیت زیادی دارد. زیرا امروزه شیوع رفتارهای پر خطر در بین نوجوانان به یکی از تهدیدکننده های سلامت اجتماعی تبدیل شده است. طی چند دهه اخیر برنامه های آموزش و پیشگیری از رفتارهای پر خطر به منظور توسعه دانش اطلاعات و مهارت های مقابله با آسیب های اجتماعی در همه کشورها دارای جایگاه خاصی است. در کشور ما نیز در اسناد تازه تدوین شده بالادستی به این امر اشاره شده است (فلاحیان، ۱۳۹۵).

نقش نظام آموزشی در پیشگیری از آسیب های اجتماعی

اولین نهادی که می تواند در انتقال ارزش های اجتماعی به اعضای جدید جامعه موثر باشد، خانواده است. اما از آنجایی که اصولاً ممکن است پدر و مادر در زمینه تعلیم و تربیت متخصص نباشند و شاید حتی خود پدر و مادر ارزش های اجتماعی را ندانند یا به آن عمل نکنند و یا شخصیت آن ها یک شخصیت ساخته شده و کاملی نباشد، به همین خاطر دولت ها و جوامع برای آن که یک ساز و کار واحد و منظمی برای انتقال ارزش های اجتماعی به کودکان فراهم کنند، نهادی را به نام آموزش و پرورش تعریف کرده اند. هدف از آموزش و پرورش صرفاً اینکه کودکان خواندن و نوشتن یاد بگیرند، نیست. هدف و در واقع مسوولیت آموزش و پرورش علاوه بر سوادآموزی، رشد فضایل اخلاقی، تزکیه در دانش آموزان، تبیین ارزش های اسلامی و پرورش دانش آموزان براساس آن ها، شناخت، شکوفا کردن و پرورش استعدادهای دانش آموزان، تقویت روحیه تحقیق و ابتکار و فعالیت، عدم توجه صرف به مدارک تحصیلی از جمله اهداف آموزش و پرورش می باشد (گلشن و همکاران، ۱۳۹۳). آموزش و پرورش گسترده ترین دستگاه فرهنگی کشور است که به طور مستقیم جمعیتی بزرگ را تحت پوشش قرار داده است. ضمن آنکه این مجموعه ابزارهای لازم برای تنظیم و یا کنترل آسیب های اجتماعی را دارد و می تواند از ساعاتی که دانش آموزان در مدرسه حضور دارند استفاده کرده و برای مقابله با آسیب ها برنامه ریزی کند (ستایش فر، ۱۳۹۷). لذا با گذشت زمان، دانشمندان به سیاستمداران گوشزد کرده اند که تکیه ی یک بعدی بر پیشگیری کیفری، هزینه های مادی و معنوی قابل ملاحظه ای را متوجه جامعه کرده است و تأثیر کمتری بر کاهش بزهکاری و جرم دارد؛ به همین دلیل، رویکردهای جدید پیشگیری در دهه های اخیر، موجب شد که دولت ها در راهبرد سیاست جنایی خود برای حذف و محدودتر کردن علل و فرصت های جرم به پیشگیری غیرکیفری توجه کنند؛ یکی از این راهبردها، پیشگیری اجتماعی رشدمدار از بزهکاری از سوی پلیس است. در پیشگیری اجتماعی رشدمدار، توجه کافی پلیس تخصصی - اجتماعی به مدارس و دانش آموزان با روش یادگیری است. دانش آموزان به مثابه سرمایه های انسانی، چنانچه در مسیر آموزش و آگاه سازی قرار گیرند، می توانند در فرایند پیشگیری اجتماعی و کاهش جرایم و بزهکاری کمک قابل توجهی کنند (رجبی پور، ۱۳۸۸). مدارس به سه دلیل در زمینه آموزش های پیشگیری، مناسب ترین گزینه هستند: (۱) پیشگیری باید در مقطعی صورت بگیرد که باور و نگرش های دانش آموزان هنوز تثبیت نشده است. (۲) مدارس، نظام مندترین شیوه برای دسترسی به نوجوانان هستند. (۳) مدارس قادرند طیف وسیعی از خط مشی ها را در زمینه پیشگیری به کار ببرند (آکادمی بیماری های کودکان آمریکا، ۲۰۰۷؛ به نقل از فلاحیان، ۱۳۹۵).

با توجه به شتابنده بودن سرعت تغییر و تحولات اجتماعی، در شرایط عدم تدارک آموزش های مناسب، می توان گفت حتی نسل های قبلی -در اینجا والدین دانش آموزان یا حتی معلمان- خود در برابر سرعت تحولات فرهنگی و اجتماعی و تکنولوژیک تا حد زیادی آسیب پذیر و فاقد آمادگی های لازم هستند و چه بسا خود نیاز به آموزش، آگاهی و آماده سازی بهتر و بیشتر دارند تا نهایتاً بتوانند به سهم خود در امر حمایت از فرزندانشان و اعمال نظارت های لازم و مدیریت شرایط بحرانی، موفق تر عمل کنند. در این صورت نهاد آموزش و پرورش مسئولیت شناسایی تهدید های جدید در زندگی اجتماعی فرهنگی امروز را به خوبی در دستور کار خود قرار داده است و در جهت شناسایی و پاسخ گویی به نیازهای روز در این زمینه انعطاف پذیری خوبی نشان داده و گام های مقدماتی مؤثری را برداشته است (احمد نیا، ۱۳۹۶).

در سال های اخیر، مطابق با راهبردهای جدیدی که در گزارش دکتر نادر منصورکیایی معرفی شده است، فعالیت های آموزش و پرورش در زمینه پیشگیری از و مقابله با آسیب های اجتماعی، درواقع، از سطح اقدامات فردمحور نظیر آموزش مهارت های زندگی فزاینده و اقدامات اجتماع محور و برنامه هایی مبتنی بر شکل سازی و برنامه های ارتقا دهنده سرمایه اجتماعی را نیز به دستورکار خود افزوده است و برنامه هایی نظیر «مشارکت اجتماعی دانش آموزان» (یا طرح ماد) که با همکاری سازمان بهزیستی کشور راه اندازی شده و به اجرا در آمده است که در آن نوجوانان سال های

هفتم، هشتم و نهم متوسطه در قالب تشکل های فعال دانش آموزی، نسبت به آسیب های اجتماعی که تهدیدشان می کند حساس شده، کسب اطلاع کرده، خودشان با توسل به ابتکار عمل و چاره اندیشی و تدبیر خود و با اتکا به حمایت یابی از گروه هایی نظیر معلمان شان، والدین شان، افراد کلیدی حوزه همسایگی و نهادهای اجتماع محور اقداماتی را به صورت جمعی و با همکاری و همیاری همدیگر طراحی و اجرا می کنند چنین طرح هایی از چند نظر سودمند واقع می شوند از باب ارتقای توانمندی نسل نوجوان که به صورتی فعال و نه منفعل، در برابر آسیب های اجتماعی تهدیدکننده، به موقع به اطلاعات و آگاهی های ضروری مجهز شده و با کنشگری جمعی، سطح مسئولیت پذیری شان افزایش می یابد و در تعامل سازنده با گروه های دیگر پیرامونی خود، امکان بهتری برای رشد و بالندگی و محافظت از خود و هم سالان خود پیدا می کنند (همان). امروزه در وزارت آموزش و پرورش «دفتر مراقبت در برابر آسیب های اجتماعی» تاسیس شده که زیر نظر معاونت تربیت بدنی و سلامت وزارتخانه فعالیت می کند و این دفتر تلاش هایی را در جهت برنامه های مقاوم سازی دانش آموزان آغاز نموده است. در روند تألیف کتاب های درسی جدید، موضوعات و مهارت های مقابله با رفتارهای پر خطر به دو کتاب درسی مطالعات اجتماعی و تفکر و سبک زندگی دوره متوسطه راه یافته است. این دفتر طرح هایی برای آموزش مهارت های مراقبت از خود (دوره ابتدایی)، مهارت های مقابله با رفتارهای پرخطر (دوره متوسطه اول) و طرح مدارس عاری از خطر (دوره متوسطه دوم) در دست اقدام دارد و در چشم انداز برنامه های خود ضرورت های نهضت فرهنگی پیشگیری از آسیب های اجتماعی، استقرار نظام مراقبت اجتماعی کودکان و نوجوانان کشور، توسعه مداخلات مربوط به کودکان و نوجوانان در معرض خطر و شناسایی و توانمندسازی کودکان و نوجوانان در معرض خطر را در دستور کار خود قرار داده اند (فلاحیان، ۱۳۹۵). که ذیلاً توضیح مختصری از طرح های مذکور آمده است:

۱- طرح مهارت های مراقبت از خود

این طرح به منظور غنی سازی و تکمیل آموزش های پایه در زمینه مهارت های ارتباط جمعی و تصمیم گیری اجرا می شود. در طرح مهارت های مراقبت از خود کتاب "مطالعات اجتماعی" پایه ششم ابتدایی به عنوان منبع جهت طراحی کاربرگهای پیشگیرانه و آموزش به دانش آموزان استفاده می گردد. اهداف این طرح به شرح ذیل می باشد:

- مصونیت بخشی و ارتقاء توانمندی دانش آموزان دوره ابتدایی در برابر دخانیات، سوء مصرف مواد و رفتارهای پرخطر از طریق آموزش مهارت های پایه به آن ها
- ارتقاء مهارت خودآگاهی دانش آموزان
- ارتقاء زمینه ها و مهارت خود ارزشمندی دانش آموزان
- افزایش مهارت های بین فردی دانش آموزان
- شناخت عمومی از رفتارهای مخاطره آمیز

۲- طرح آموزش مهارت های مقابله ای

این طرح در مدارس دوره اول متوسطه اجرا می شود. در این مدارس دانش آموزان تحت آموزش بخشی از برنامه ی مهارت های زندگی به منظور مواجهه موثر آن ها با مصادیق آسیب های اجتماعی و رفتارهای پرخطر و مقاوم سازی آن ها برای حل مساله و تصمیم گیری در مواقع خطر قرار می گیرند.

مصادیق و موضوعات مورد نظر در طرح عبارتند از:

رفتارهای پرخطر (گرایش به دخانیات، سوء مصرف مواد، خشونت و روابط ناسالم)، آسیب های نوپدید
هدف از اجرای این طرح:

- مصونیت بخشی دانش آموزان در برابر آسیب های اجتماعی، سوء مصرف مواد و رفتارهای پرخطر از طریق ارتقاء مهارت های آن ها در زمینه مواجهه فعال با رفتارهای پرخطر
- ارتقاء مهارت تفکرانتقادی دانش آموزان
- ارتقاء زمینه ها و مهارت سازگاری در دانش آموزان
- افزایش مهارت های حل مساله و تصمیم گیری دانش آموزان
- افزایش مهارت کنترل هیجان در بین دانش آموزان
- افزایش مهارت دانش آموزان در زمینه ارتباط با همسالان
- شناخت عمومی از رفتارهای مخاطره آمیز

۳- طرح مدارس عاری از خطر

طرح "مدارس عاری از خطر" ویژه دانش آموزان دوره دوم متوسطه می باشد. مدرسه عاری از خطر مدرسه ای است که در آن با تمرکز بر پیشگیری از گرایش دانش آموزان به رفتارهای پرخطر به رهبری گروه همسال با استفاده از آموزش فعال اجرا می شود. این طرح در مقطع متوسطه دوم و با تمرکز بر پیشگیری از گرایش به استعمال دخانیات، خشونت، سوء مصرف مواد و روابط ناسالم اجرا می شود.

مصادیق و موضوعات مورد نظر در طرح:

رفتارهای پرخطر (گرایش به دخانیات، سوء مصرف مواد، خشونت و روابط ناسالم)، آسیب های نوپدید، بزهکاری

اهداف اجرای طرح عبارتند از:

- مصونیت بخشی دانش آموزان در برابر آسیب های اجتماعی، سوءمصرف مواد و رفتارهای پرخطر از طریق کاهش عوامل مخاطره آمیز و آموزش مهارت های اختصاصی پیشگیری با مشارکت همسالان
- کاهش زمینه های خطرپذیری دانش آموزان
- کاهش عوامل مخاطره آمیز در مدرسه
- استفاده از ظرفیت همسالان در آگاه سازی دانش آموزان
- افزایش مهارت های حل مساله و تصمیم گیری دانش آموزان
- افزایش مهارت کنترل هیجان در بین دانش آموزان

۴- طرح مدارس مراقب

طرح "مدارس مراقب" ویژه کلیه مقاطع تحصیلی می باشد. مدرسه مراقب مدرسه ای است که در آن برنامه پیشگیری از آسیب های اجتماعی، اعتیاد و رفتارهای پرخطر با مشارکت فعال گروه های ذینفع، با هدف ارتقاء سطح سلامت روانی- اجتماعی اجرایی شود. این طرح در کلیه دوره ها اجرا می شود.

مصادیق و موضوعات مورد نظر در طرح:

رفتارهای پرخطر (گرایش به دخانیات، سوء مصرف مواد، خشونت و روابط ناسالم)، آسیب های نوپدید و بزهکاری، عوامل مخاطره آمیز (فضاهای کور و بی دفاع - موقعیت های مخاطره آمیز در اطراف مدرسه - افراد پرخطر اطراف مدرسه - کودکان و نوجوانان بدسرپرست و بی سرپرست- گرایش های پرخطر)

هدف از اجرای طرح عبارتند از:

-مصونیت بخشی دانش آموزان در برابر آسیب های اجتماعی، سوء مصرف مواد و رفتارهای پرخطر از طریق مشارکت و همیاری اجتماعی

-استفاده از ظرفیت ذینفعان محلی (معتمدین، انجمن های محلی، پلیس محله، مساجد و ...)

-گسترش مشارکت و همیاری خانواده و محله با مدرسه در زمینه فعالیت های پیشگیرانه

-گسترش زمینه های ابتکارات و خلاقیت های مدرسه ای و محلی در اجرای برنامه های پیشگیرانه

-توانمندسازی مدارس برای شناخت و حل مسائل اولویت دار خود در زمینه آسیب های اجتماعی و رفتارهای پرخطر

-برنامه ریزی پیشگیرانه مبتنی بر الگوی آمایش سرزمین و وضعیت خطرپذیری (گلشن و همکاران، ۱۳۹۳).

پیشینه تحقیق

در زمینه آسیب های اجتماعی، علل و عوامل رفتارهای پرخطر و کج روی های دانش آموزان، جوانان و نوجوانان در کشور ایران مطالعات و پژوهش های متعددی انجام شده است. در ذیل به تعدادی از پژوهش های مذکور اشاره می شود (با توجه به این که احتمال دارد تأثیر نوع آموزش در پیشگیری از آسیب و رفتارهای پرخطر، وابسته به بافت و زمینه باشد و اساساً قابل مقایسه با بافت دیگری نباشد، لذا در اینجا پژوهش های انجام گرفته در داخل کشور مدنظر قرار گرفتند):

رفاهی (۱۳۸۷) با هدف تبیین راهکارهای پیشگیری از آسیب های اجتماعی به بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر ویژگی های شخصیتی نوجوانان دارای آسیب های اجتماعی پرداخته است. نتایج این تحقیق نشان داد آموزش مهارت های مورد نظر بر کاهش خود پنداره ی منفی نوجوان مورد نظر موثر بوده است. رجبی پور (۱۳۸۸) از منظر کارشناسان آموزش و پرورش به بررسی عوامل مؤثر بر بزهکاری نوجوانان، موضوع ها و مباحث آموزش پیشگیری از جرم، تأثیر آموزش بر پیشگیری از جرم نوجوانان، نحوه اجرای آموزش، پیشگیری از بزهکاری، نحوه تعامل پلیس با دانش آموزان پرداختند. نادری و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان ویژگی های اهداف فعالیت های فوق برنامه دانش آموزان دبیرستانی با رویکرد پیشگیری از آسیب های اجتماعی، الگوی برنامه درسی فعالیت های فوق برنامه برای دانش آموزان دبیرستانی با تأکید بر آموزش های همگانی ناجا طراحی کردند. فتحی و ذاکری پور (۱۳۹۳) تحقیقی با عنوان «شناسایی علل گرایش روانشناختی نوجوانان به رفتارهای پرخطر و راهکارهای مقابله با آن» انجام دادند. یافته های پژوهش حاکی از آن است که بیشترین علل روانشناختی رفتار پرخطر نوجوانان مربوط به عوامل شخصیتی است و پلیس راهکارهای تربیتی و بازپروری را بهترین راهکار برای مقابله با آن می داند. فلاحیان (۱۳۹۵) نقش آموزش های مدرسه ای را در کاهش آسیب های اجتماعی شهری نواحی جنوب و شرق تهران مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش ایشان ناکافی بودن اقدامات انجام شده و همچنین عمده ترین موانع و مشکلات آموزش های پیشگیری مدرسه - محور را نشان می دهد و لزوم و فوریت برنامه های ویژه در مدارس مناطق در معرض آسیب، احیای پست مشاوره ی کار آمد در همه مدارس و مشارکت و حمایت گسترده مالی و فرهنگی نهادها و سازمان را از برنامه ی پیشگیری در مدارس این مناطق می داند. ستایش فر (۱۳۹۷) پژوهشی را با هدف بررسی آسیب های اجتماعی در بین دانش آموزان نوجوان

و نقش آموزش و پرورش در پیشگیری از آسیب های اجتماعی انجام دادند و با پر رنگ کردن نقش آموزش و پرورش در پیشگیری از آسیب های اجتماعی تاثیر دست اندرکاران تعلیم و تربیت را در حوزه آسیب های اجتماعی نوجوانان نشان دادند. به طور کلی نتایج پژوهش های آسیب شناسی اجتماعی نشان از نقش مثبت متولیان امر آموزش و تربیت و تأثیر ارتقای سطح آگاهی از طریق آموزش و مدرسه بر پیشگیری از جرم و رفتارهای پرخطر دارند.

نتیجه گیری:

تقویت عوامل محافظت کننده و آموزش مهارت های خودمراقبتی با استفاده از نقش و پتانسیل نظام آموزشی و آموزش های مدرسه- محور به نحوی که نوجوانان قادر به محافظت از خود در برابر رفتارهای پرخطر، عوامل و رویدادهای مخاطره آمیز و بطور کلی آسیب های اجتماعی باشند، می تواند به عنوان یکی از استراتژی های نظام آموزشی در راستای پیشگیری اولیه از آسیب های مذکور مدنظر قرار گیرد.

پیشنهاد

پیشنهاد می شود جهت کنترل رفتارهای پرخطر و پیشگیری از آسیب های اجتماعی که در نهایت تامين امنیت ملی جامعه را در پی خواهد داشت، با همه جانبه نگری و بررسی های دقیق، به رصد مشکلات و آسیب های منطبق با تحولات روز پرداخته و ضمن مدنظر قرار دادن امکانات و ظرفیت جامعه، به تدریج آسیب های مذکور را اولویت بندی نموده و در زمینه آموزش و آگاه سازی دانش آموزان با تلفیق آموزش پیشگیری از آسیب های اجتماعی با کلاس درس و محتوای درسی، از مشارکت و همکاری مدارس، و متولیان امر آموزش و تربیت در این راستا استفاده شود. همچنین با توجه به این که عدم وجود مهارت های لازم در کودکان و نوجوانان یا آموزش های ضعیف و غیر کافی در رابطه با عمل سازگاران با مشکلاتی که آن ها را احاطه نموده، می تواند آسیب پذیری مضاعفی را به دنبال داشته باشد لذا در مدارس و مراکز آموزشی در کنار سایر مواد آموزشی، محتوای آموزش عمدتاً باید ناظر به حل مسئله و آموزش مهارت های زندگی، مهارت خودکنترلی و نفی رفتارهای پرخطر باشد. در کنار موارد مذکور، با عنایت به این که اصولاً اسلام به پیشگیری جرم بیش از اصلاح مجرم اهتمام دارد، لذا توجه دستگاه های فرهنگی- تربیتی مانند مدرسه به پرورش مذهبی و ایجاد انس و عادات دینی با به کارگیری روش های مطلوب، در زمینه ی پیشگیری از رفتارهای ناسالم اجتماعی کمک کننده خواهد بود.

درکل می توان به جای روش های قهرآمیز و تمرکز بر کنترل رفتار دانش آموزان، از ساعاتی که آن ها در مدرسه حضور دارند برای برنامه ریزی جهت مقابله با آسیب ها استفاده ی بهینه کرد.

منابع

- احمدنیا، شیرین. (۱۳۹۶، ۱۷ مهر). کودکان و نیاز به آموزش و پرورش حساس. روزنامه شرق، برگرفته از www.sharghdaily.ir.
- حسین جعفرپور، سعیده؛ حسین جعفرپور، مرجانه؛ حسین جعفرپور، فیروزه. بررسی سهم آموزش و پرورش در کاهش آسیب های اجتماعی. پنجمین همایش ملی روان شناسی، مشاوره و مددکاری اجتماعی، اسفند ۱۳۹۵
- رجبی پور، محمود. (۱۳۸۸). بزهکاری دانش آموزان و امکان پیشگیری اجتماعی رشدمدار از دیدگاه کارشناسان آموزش و پرورش. فصلنامه دانش انتظامی، سال دهم، شماره ۲، صص ۱۵۸-۱۲۸.
- رفاهی، ژاله. (۱۳۸۷). آموزش مهارت های زندگی راهکار پیشگیری از آسیب های اجتماعی نوجوانان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال اول، شماره ۲، صص ۱۴۶-۱۳۱.
- سنایش فر، مریم. (۱۳۹۷). نقش آموزش و پرورش در پیشگیری از آسیب های اجتماعی. فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی، دوره ۴، شماره ۲، صص ۵۶-۵۳.
- فتحی یوسف، ذاکری پور غلامرضا. (۱۳۹۳). شناسایی علل گرایش روانشناختی نوجوانان به رفتارهای پرخطر و راهکارهای مقابله با آن. فصلنامه دانش انتظامی پلیس پایتخت، سال هفتم، شماره ۱، صص ۱۲۶-۹۵.
- فلاحیان، ناهید. (۱۳۹۵). نقش آموزش های مدرسه ای در کاهش آسیب های اجتماعی شهری بررسی موردی: نواحی جنوب و شرق تهران. پژوهشنامه جغرافیای انتظامی، شماره ۱۳، صص ۶۰-۳۵.
- کلانتری، محسن؛ آیت الهی، آیت. (۱۳۸۶). تأثیر شرایط محیطی بر وقوع بزهکاری و راه های پیشگیری از آن (مطالعه موردی: تأثیر تاریکی و روشنایی معابر بر انواع و میزان جرایم ارتكابی در شهر تهران) فصلنامه مطالعات پیشگیری از جرم سال ۲، شماره ۵، صص ۶۶-۴۳.
- گلشن، علیرضا؛ صاحب، نادر؛ اسلامی میمند، ابراهیم؛ سلمانزاده، حسین. ۱۳۹۳، پیشگیری از آسیب های اجتماعی در مدارس، چاپ اول، اردبیل، ناشر: محقق اردبیلی.
- نادری، امیر؛ حاجی حسین نژاد، غلامحسین؛ تاجیک اسمعیلی، عزیزالله، زین آبادی، حسن رضا (۱۳۹۱). ویژگی های اهداف فعالیت های فوق برنامه دانش آموزان دبیرستانی با رویکرد پیشگیری از آسیب های اجتماعی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال هشتم، شماره ۲۴، ۷۲-۹۸.

Lewinson , P.M. , Rohd , P. & Seeley , J.R. (1994). Psychological risk factor or future adolescent suicide attempts. Journal of consulting and Clinical Psychology , 62(2) , 297 – 305 .

رابطه ی هوش هیجانی با اضطراب تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری

نیلوفر میکاییلی

nmikaeili@uma.ac.ir

استاد گروه روان شناسی دانشگاه محقق اردبیلی

اکبر عطادخت

atadokht@uma.ac.ir

دانشیار گروه روان شناسی دانشگاه محقق اردبیلی

پریسا مهدوی سولا

Parisamahdavi6592@gmail.com

دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

ناتوانی یادگیری گستره ای بسیار وسیع تر از مشکلات تحصیلی را شامل می شود و نیازمند توجه به حوزه های اجتماعی، خانوادگی، عاطفی و رفتاری زندگی کودک در بافت خانواده نیز می باشد (لرنر^{۱۴۸}، ۱۹۶۷). یکی از عواملی که در برخی تحقیقات به آن اشاره شده، هوش هیجانی^{۱۴۹} است که جدیدترین تحول در زمینه فهم ارتباط میان تفکر و هیجان به شمار می رود. اضطراب نیز از جمله هیجانات منفی است که نقش اصلی را در زندگی دانش آموزان بازی می کند مسائل رفتاری به طور قابل ملاحظه ای بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی کودکان تاثیر میگذارد و احتمال ابتلا به بیماری های روانی را در بزرگسالی افزایش می دهد (پاندینا^{۱۵۰}، بیلدر^{۱۵۱}، هاروی^{۱۵۲}، کیف^{۱۵۳}، آمان و قراباوی^{۱۵۴}، ۲۰۰۷). در مقاله حاضر با تکیه بر این مباحث پس از مروری بر تعریف، طبقه بندی و شیوع این نارسایی به بررسی رابطه ی این عوامل در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری می پردازیم.

واژگان کلیدی: اختلال یادگیری، هوش هیجانی، اضطراب تحصیلی

-
- Lerner^{۱۴۸}
 Emotional Intelligence^{۱۴۹}
 Pandina^{۱۵۰}
 Bilder^{۱۵۱}
 Harvey^{۱۵۲}
 Keefe^{۱۵۳}
 Aman & Gharabawi^{۱۵۴}

مقدمه

افرادی که دچار اختلال یادگیری بودند، زمانی در زمره ی کم توانان ذهنی قلمداد می شدند؛ اما پژوهشگران دریافتند که برخی از کودکان هوشبهر عادی یا حتی بالاتر از عادی دارند و با وجود این، در یادگیری برخی از دروس آموزشگاهی، با وجود کوشش قابل توجهی که از خود نشان می دهند، ناتوان هستند (تبریزی، ۱۳۸۰).

ناتوانی یادگیری گستره ای بسیار وسیع تر از مشکلات تحصیلی را شامل می شود و نیازمند توجه به حوزه های اجتماعی، خانوادگی، عاطفی و رفتاری زندگی کودک در بافت خانواده نیز می باشد (لرنر^{۱۵۵}، ۱۹۶۷).

امروزه بزرگترین گروه کودکان استثنائی را که در تمام مدارس استثنائی ثبت نام می شوند (۴۰ درصد از کل) دچار ناتوانی های ویژه، یادگیری تشکیل می دهند (کرک و دیگران، ۱۹۷۷). برآوردهای مربوط به شیوع اختلال در کودکان و نوجوانانی که اختلال های یادگیری در آنان تشخیص داده می شود تا حد زیادی به معیارهای تعیین واجد شرایط، دانش آموزان برای دریافت خدمات بستگی دارد. (لرنر، ترجمه دانش، ۱۳۸۹). یکی از عواملی که در برخی تحقیقات به آن اشاره شده، هوش هیجانی^{۱۵۶} است که جدیدترین تحول در زمینه فهم ارتباط میان تفکر و هیجان به شمار می رود. این اصطلاح اولین بار از سوی مایر و سالووی^{۱۵۷} ۱۹۷۷ پیشنهاد شد به عقیده آنها هوش هیجانی به عنوان توانایی، عبارت از ظرفیت ادراک، ابراز شناخت، کاربرد و مدیریت هیجان ها در خود و دیگران است. در برخی پژوهشها هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی همبستگی مثبت (پارکرایتال^{۱۵۸}، ۲۰۰۴). و با رفتارهای خلاف مقررات آموزشی مانند غیبت غیر مجاز و اخراج از کلاس درس همبستگی منفی دارد (پترایدز^{۱۵۹}؛ و همکاران ۲۰۰۴).

بر این اساس می توان مفهوم هوش هیجانی را در موقعیت های آموزشی به کار برد (بار آن^{۱۶۰} ۱۹۹۷). یکی از دلایل پرداختن به هوش هیجانی این باور است که هوش هیجانی در برابر مفهوم سنتی هوشبهر پیش بینی کننده ی بهتری برای موفقیت های اجتماعی به شمار می رود (گلمن^{۱۶۱}، ۱۹۹۵). افرادی که دارای مهارت های هیجانی بالا هستند، مهارت های اجتماعی بهتر روابط درازمدت پایا تر و توانایی بیشتری برای حل تعارضات دارند که موجب افزایش توانایی شناختی آنان می شود (سلطانی فر، ۲۰۰۷).

هوش هیجانی موضوعی است که سعی در تشریح و تغییر جایگاه هیجان ها و احساسات در توانمندی های انسان دارد. گلمن (۱۹۹۹) هوش هیجانی را شامل ظرفیت فرد برای قبول واقعیات، انعطاف پذیری، توانایی حل مشکلات، توانایی مقابله با استرس و تکان ها می داند. وی هوش هیجانی را از هوش عمومی منفک کرده و به نظر او هوش هیجانی شیوه ی استفاده بهتر از هوشبهر را از طریق خودکنترلی، اشتیاق، پشتکار و خودانگیزی شکل می دهد.

اضطراب عمومی نیز یکی از شایع ترین مشکلات عاطفی دانش آموزان است که آنان در تارو پود زندگی تحصیلی و اجتماعی آنان ریشه دوانده که به جرات میتوان گفت زمینه بسیاری از بیماری های جسمی، کسالت های روحی و آشفتگی های رفتاری و واکنشهای نامناسب آنان را تشکیل می دهد (صیادی فر، ۱۳۸۶).

^{۱۵۵} Lerner
^{۱۵۶} Emotional Intelligence
^{۱۵۷} Mayer & Salovey
^{۱۵۸} Parker et al
^{۱۵۹} Et al & petrides
^{۱۶۰} Bar-on
^{۱۶۱} Golman

یکی از مهمترین متغیرهایی که ناتوانی یادگیری می تواند بر آن تاثیر بگذارد اضطراب است. و اضطراب زمانی نابهنجار است که در پاسخ به موقعیت هایی باشد که کنار آمدن با آن مشکل است. محققان از مدتها پیش متوجه وجود مسائل روانی-اجتماعی در بین افراد مبتلا به اختلال یادگیری شده اند این مسائل از مشکلات عصبی ناشی و به شکست های تحصیلی منجر می شود که این عامل به نوبه ی خود به افزایش احساس سرخوردگی، غم یا شرم و خشم منجر می شود که می تواند اضطراب، افسردگی و عزت نفس پایین را به همراه داشته باشد. (مک برایر ۲۰۱۲).

کانتول و بکر^{۱۶۲} (۱۹۹۱) به این نتیجه رسیدند که بیش از ۲۵ درصد کودکان مبتلا به اختلال یادگیری دارای نشانه های اختلال های اضطرابی هستند.

اضطراب ترس بیش از حد در موقعیت های واقعی یا تخیلی است. اگرچه اضطراب و ترس شباهت های زیادی با هم دارند ولی تفاوت های آنها نیز آشکار است. ترس بر اتفاق ناگوار در حال وقوع یا تجربه ای که به زودی اتفاق خواهد افتاد دلالت دارد، در حالی که اضطراب بر ترسی توجیه ناپذیر دلالت دارد. (اتول، ۲۰۰۶ ترجمه ی رحمتی ۱۳۸۸).

ویژگی اصلی اضطراب، نگرانی است که عبارت است از دلواپسی بیش از حد درباره ی موقعیت های دارای پیامدهای نامطمئن. نگرانی بیش از حد مضر است چون توانایی انسان در اقدام کردن برای حل مشکل را مختل می کند (هابرتی^{۱۶۳}، ۲۰۱۰).

اضطراب تحصیلی نیز به عنوان مجموعه ای از پاسخ های پدیدار شناختی فیزیولوژیک و رفتاری است که با نگرانی درباره پیامدهای منفی اجتماعی یا رد شدن در امتحان یا وضعیت ارزیابی مشابه همراه است. (دیر و بنی جمالی، ۱۳۸۸؛ بندورا^{۱۶۴}، ۲۰۰۷؛ لیم، لائو و نی^{۱۶۵}، ۲۰۰۸). یکی از عوامل موثر در بروز مشکلات تحصیلی و افت عملکرد تحصیلی دانش آموزان اضطراب تحصیلی است (فاروقی، قانی و اسپیلبرگر^{۱۶۶}، ۲۰۱۲).

اضطراب از جمله هیجانات منفی است که نقش اصلی را در زندگی دانش آموزان بازی می کند و از شایع ترین اختلالات در بین نوجوانان است (موروسانوا و فومینا^{۱۶۷}، ۲۰۱۷).

^{۱۶۲} Cantwell & Baker

^{۱۶۳} Huberty

^{۱۶۴} Bandura, A

^{۱۶۵} Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y

^{۱۶۶} Farooqi, Ghani & Spielbrger

^{۱۶۷} Morosanova & Fomina

یافته ها

یافته های پژوهش نشان داد که تفاوت نمرات هوش هیجانی بین کودکان با و بدون اختلال یادگیری معنی دار است. بطوری که هوش هیجانی کودکان بدون اختلال یادگیری بیشتر از هوش هیجانی کودکان با اختلال یادگیری می باشد (شابیک، موسوی، کیانی، ۱۳۹۲).

در پژوهش بادله و توماج (۱۳۹۶) یافته های پژوهش نشان داد بین هوش هیجانی و اختلال یادگیری رابطه منفی برقرار است. در پژوهشی که توسط پارکر^{۱۶۸} (۲۰۰۶) انجام شد نتایج نشان داد که دانش آموزانی که هوش هیجانی بالاتری داشتند در مدارس پیشرفت تحصیلی بهتری دارند، حال آنکه دانش آموزان دارای اختلال یادگیری، هوش هیجانی پایین تری دارند. نتایج پژوهش شیرزایی و شهابی زاده (۱۳۹۴) نشان دادند که هوش هیجانی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری با دانش آموزان عادی تفاوت دارد.

ابتلا به اختلال یادگیری و به خصوص نمود بیشتر آن در سنین مدرسه و شکست های پی در پی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در امر آموزش، مشکلات هیجانی زیادی از جمله اضطراب را به مشکلات پیشین آنها می افزاید، ازسوی دیگر افزایش سطح اضطراب، موجب کاهش یافتن تمرکز و عدم علاقه دانش آموز به امر آموزش میگردد. (رضایی، پیوسته گر و قدیری ۱۳۹۱)، مارگالیت و زاک^{۱۶۹} (۱۹۸۴). در تحقیق خود نشان دادند که دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری دارای اضطراب بالا و خود پنداره ی پایین هستند. کریستنسن (۲۰۰۹) نشان داد که اضطراب تحصیلی موجب اختلال در عملکرد تحصیلی، وقفه در یادگیری و تضعیف مهارت های مطالعه دانش آموزان می شود. در مجموع مطالعات گوناگون ارتباط منفی بین اضطراب و عملکرد تحصیلی را گزارش کرده اند و به این نتیجه رسیده اند که سطوح بالای اضطراب موجب بروز مشکلات تحصیلی، افت تحصیلی و کاهش شانس ورود به دانشگاه می شود (ایروگبو^{۱۷۰}، ۲۰۱۳؛ پیت، پاولس، لوت-جونز و هانت^{۱۷۱}، ۲۰۱۴؛ خالایلا^{۱۷۲}، ۲۰۱۴).

آرباخ^{۱۷۳} و همکاران (۲۰۰۸) نشان کرده اند دادند که دانش آموزان دچار اختلال یادگیری، نسبت به دانش آموزان عادی از اضطراب اجتماعی بیشتر و بهزیستی اجتماعی کمتر برخوردارند. روان شناسان در دهه های اخیر در بررسی اضطراب تحصیلی کودکان و نوجوانان به این نتیجه رسیده اند که بسیاری از مشکلات سازگاری این افراد در اضطراب تحصیلی بالا و سازگاری اجتماعی ضعیف ریشه دارد (کرک و همکاران، ۲۰۱۵).

بحث و نتیجه گیری

بنابراین ضروری است که مشکلات این دانش آموزان شناسایی و رفع شوند تا زمینه ی ناکامی های تحصیلی و اجتماعی و هیجانی و رفتاری در این افراد از بین برود. انجام تکالیف در زمینه مشکلات ویژه یادگیری می تواند بسیار جدی باشد. تحقیقات متعدد نشان می دهد که بین ناتوانی در خواندن و رفتار ضد اجتماعی پیوند خاصی وجود دارد. کودکانی که در کار کلاسی عقب می مانند ممکن است به صورت عقب مانده و کم هوش شناخته شوند، در حالی که در واقع بسیار هوشمند هستند و نتیجه اجتناب ناپذیر این شناخت غلط برای آن ها جز ناکامی و پریشانی نخواهد بود و این به نوبه خود مزاحم و مخل آموزش پذیری آن ها می شود. پس بسیار ضروری است که اطرافیان کودک از جمله خانواده و اولیای مدرسه از وجود مشکل این دانش آموزان آگاهی داشته باشند تا هرگز این تصور پیش نیاید که آن ها شرور و بازیگوش بوده و قصد تلاش

-
- Parker^{۱۶۸}
 Margalit & Zak^{۱۶۹}
 Iroegbu^{۱۷۰}
 Pitt, Powis, Levett- Jones & Hunter^{۱۷۱}
 Khalaila^{۱۷۲}
 Arbach^{۱۷۳}

ندارند(رمضانی، ۱۳۸۴). در قرن حاضر با وجود اضطراب های ناشی از زندگی اجتماعی، اقتصادی که اغلب افراد دچار آن هستند داشتن فرزندی که دارای اختلال یادگیری است والدین را دچار نوعی تنیدگی می کند که این امر باعث میشود آنها میل و رغبت کافی برای حل مشکل فرزندشان را نداشته باشند. دادن آگاهی و نگرش لازم نسبت به این اختلال به این خانواده ها کمک می کند تا با درک و شناخت کافی از این اختلال گام هایی جهت بهبود وضعیت فرزند خود بردارند و کودک خود را که از هر طرف تحت فشار است دچار مسائل بیشتری نکنند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد؛ آزمونهای روان شناختی. اردبیل انتشارات پیام نور
- اتول، کی. سی. (۲۰۰۶). اضطراب در حد پرسش و پاسخ، ترجمه ی بهزاد رحمتی، (۱۳۸۸). تهران نشر مرنديز.
- احدی، حسن؛ کاکاوند، علی رضا، اختلال های یادگیری از نظریه تا عمل. تهران نشر ارسباران.
- اشرف زاده، توحید؛ عیسی زادگان، علی؛ میکاییلی منیع، فرزانه؛ نقش میانجی گری مهارت های مطالعه در تاثیر خودکارآمدی تحصیلی، باورهای معرفت شناختی و اضطراب تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه (۱۳۹۷). دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، سال نوزدهم، شماره ی ۴، (پیاپی ۷۴)، صص ۱۱۳-۱۰۳
- افروز، غلامعلی؛ اختلالات یادگیری (۱۳۹۰)، تهران انتشارات پیام نور
- افروز، غلامعلی؛ قاسم زاده، سوگند؛ تازیکی، طیبه؛ مهاجرانی، محمد؛ دالوند، مریم؛ اثربخشی مداخله های حسی-حرکتی بر افزایش دامنه ی توجه دانش آموزان با ناتوانی یادگیری (۱۳۹۳). مجله ناتوانی یادگیری، ۴(۱)، ۳۷-۲۳.
- انجمن روان شناسی آمریکا (۲۰۰۰). متن تجدید نظر شده چهارمین راهنمای تشخیصی آماری اختلالهای روانی، ترجمه ی هامایاک آوادیس یانس و محمدرضا نیکخو (۱۳۸۹). چاپ پنجم، تهران انتشارات سخن.
- باباپور، خیرالدین؛ جلیل، صبحی قراملکی، ناصر؛ اختلالات یادگیری (۱۳۸۰). تهران سروش.
- باده، علیرضا؛ توماج، عبدالجلال؛ معادلات ساختاری روابط بین اختلال یادگیری، هوش هیجانی و افسردگی در دانش آموزان ابتدایی، (۱۳۹۶)، فصلنامه سلامت روان کودک، دوره ۴، شماره ی ۴، صفحات ۷۰-۵۹.
- بشرپور، سجاد؛ عیسی زادگان، علی؛ عزیززاده حسین، عوامل فشارزای دانش آموزان دوره ی متوسطه شهر اردبیل و برخی متغیرهای مربوطه. فصلنامه روان شناسی مدرسه، ۲(۱)، ۶۱-۴۱
- بهرامی، محمد؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد؛ مقایسه ادراک از خود و رفتارهای ایمنی در دانش آموزان در دانش آموزان دارای نشانه های اختلال اضطراب اجتماعی و بهنجار (۱۳۹۲). فصلنامه روان شناسی مدرسه، ۲(۱)، ۷۹-۶۲.
- بیگدلو، بهاره؛ اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر کاهش اضطراب و افزایش توجه کودکان مبتلا به اختلال یادگیری (۱۳۹۵). پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه علامه طباطبائی.
- تبریزی، مصطفی؛ درمان اختلالات دیکته نویسی (۱۳۸۰). تهران انتشارات فراروان.
- رضایی، زینب؛ پیوسته گر، مهرانگیز؛ قدیری، فاطمه؛ اثربخشی بازی درمانی شناختی- رفتاری به همراه مشارکت والدین در کاهش استرس اجتماعی کودکان (۱۳۹۱) مجله ی علوم رفتاری، دوره ی ۶، شماره ی ۴، صفحات ۳۶۱-۳۵۵.
- رمضانی، مریم؛ مقاله مهارتهای ارتباطی و خدمات مشاوره ای به خانواده، معلم و دانش آموز در برخورد با ناتوانی های ویژه یادگیری (۱۳۸۴). همایش ناتوانی های ویژه یادگیری، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- شابیک، هاله؛ موسوی؛ فروغ السادات؛ کیانی، مهناز؛ مقاله مقایسه اثربخشی هوش هیجانی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری و بررسی رابطه ی آن با پیشرفت تحصیلی. (۱۳۹۲)، دانشگاه علامه طباطبائی، انجمن روان شناسی بالینی کودک و نوجوان ایران، دانشگاه شهید بهشتی، دوره ۱.
- شریعتمداری، علی؛ روان شناسی تربیتی، (۱۳۹۰)، تهران انتشارات امیر کبیر؛ چاپ ۲۲.

شریفی راد، غلامرضا؛ محبی، سیامک؛ مطلبی، محمد؛ شاه سیاه، مرضیه؛ تیرایی، یاسر؛ تاثیر آموزش قاطعیت بر میزان اضطراب تحصیلی دانش آموزان (۱۳۹۰). مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار، ۸(۲)، ۴۷-۵۹.

شکوهی یکتا، محسن؛ پرند، اکرم؛ روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی، (۱۳۸۹). انتشارات تیمورزاده، چاپ دوم.

شکیب، ز؛ طهماسبی، ر؛ نوروزی، آ؛ عوامل موثر بر سلامت روان دختران دبیرستانی شهر بوشهر بر اساس نظریه شناخت اجتماعی (۱۳۹۳). مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۲(۲)، ۱۴۲-۱۳۱.

شیرزایی، فریبا؛ فاطمه، شهابی زاده؛ بررسی رابطه ی چپ دستی، هوش، اختلال یادگیری، تحصیلات مادر و تحصیلات پدر با هوش هیجانی و خرده مقیاسهای هوش هیجانی پنجم و ششم شهر زاهدان، (۱۳۹۴)، همایش ملی روان شناسی و مدیریت آسیب های اجتماعی، چابهار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد چابهار. صبحی قراملکی، ناصر؛ پیش بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش آموزان (۱۳۹۱). مجله ر丹 شناسی مدرسه، ۱(۳)، ۶۳-۴۹.

صیاد پور، ز؛ ارتباط بین حرمت خود و سبک دلبستگی، فصلنامه روان شناسی ایرانی ۳(۱۲) صفحات ۳۲۱-۳۱۱.

قاسم نژاد، مدینه؛ برخورداری، معصومه؛ فراوانی اضطراب و ارتباط آن با افسردگی و سایر ویژگی های فردی در دانشجویان پرستاری (۱۳۹۱). فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۵(۱)، ۳۳-۲۷.

کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی، حسین؛ رابطه ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی (۱۳۸۲). مجله پرستاری و مامایی جامع نگر، ۲۲(۶۸)، ۴۷-۴۰.

کرانبرگر، دان؛ ترجمه علیزاده، حمید؛ ((اختلالهای یادگیری: انواع، ارزیابی، درمان))، نشریه تعلیم و تربیت استثنایی. شماره ی ۴۲.

کشاوری افشار، حسین؛ میرزایی، جواد؛ بررسی رابطه سازش اجتماعی، هوش هیجانی و راهبردهای انگیزشی با اضطراب تحصیلی (۱۳۹۷). فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی دانشگاه علامه طباطبائی، سال نهم، شماره ۳۴، ص ۲۳۸-۲۱۱.

. تهران انتشارات ساوالان. DSM-5 گنجی، مهدی؛ گنجی، حمزه؛ روان شناسی کودکان استثنایی بر اساس

لرنر، ژانت دلیو؛ ناتوانی های یادگیری: نظریه ها، تشخیص و راهبردهای تدریس (۱۹۹۷). ترجمه ی عصمت دانش، (۱۳۸۴)، تهران، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

نیرماني، محمد؛ پوراسمعی، اصغر؛ عندلیب کورایم، مرتضی؛ آقاجانی، سیف الله؛ مقایسه عملکرد استروپ در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری با دانش آموزان عادی، (۱۳۹۱). مجله ناتوانی های یادگیری، دوره ۲، شماره ۱، صفحات ۱۵۸-۱۳۸.

نصری، صادق؛ خورشیدی، علیرضا؛ بررسی ارتباط چندگانه ویژگی های شخصیتی و سبک های یادگیری دانش آموزان، (۱۳۹۱)، فصل نامه ی روان شناسی مدرسه، دوره ی ۱، شماره ی ۴، صفحات ۱۲۳-۱۰۴

والاس، جرال؛ مک لافلین، جیمز ا (۱۹۸۰) ناتوانی های یادگیری: مفاهیم و ویژگی ها. ترجمه ی تقی منشی طوسی (۱۳۷۰). مشهد انتشارات آستان قدس رضوی.

Andrson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of sosial self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. Journal of Vocational Behavior, 58(1), 98-117.

Bar-On, 1997. The Handbook of Emotional Intelligence To Ssey-Bass Wile Company Sanfran cisco.

Bracket, t., M. A. and P. Salivey (2004) Measuring Emotional Intelligence with Mayer-Salovey Caruso Emotionall Intelligence Test (MSCEIT) In Gine. Gehr (Eds) Measuring Emotional Intelligene: Commn Jroud and Controversy Hauppage NY: Nove Science Publishers.

- Cantwell, D. P., & Barker, L. (1991). Association between attention deficit hyperactivity disorders and learning disorders. *Journal of learning Disabilities*, 24, 88-95.
- Clever, A, Bear G, & Juvomen, J. (1992). Discrepancies between competence and Importance in self-perceptions of Children in Interated Classes, *Journal of special Education*, 26,(2)125-138
- Elias, M. j., M. Gara and B. Schuyere (2003); The Promitonal of Sosial Competence: Longitudinal Study of Aprevonitive School-based Program; *American Journal if Orthopsychiatry*, vol, 61, pp 409-417
- Gholshani Foomani, Mohammad Rasoul(1996); Emotion Regulation, and school Performance in Middle School Children; *Journal of School Psychology*, vil.4, No. 5,pp. 395-413
- Golman, D. (1995); *Emotional Intelligences: The Theory in Practice*; Newyork; Basic Book.
- Harter, S. (1975). Developmentall difference in manifestation of mastery motivation on problem-Solving tasks. *Child Development*, vol. 46. No. 3,, pp. 370-378
- Huberty, T. J. (2010). *Anxiety and Anxiety Disorderds in Chldren information for Parents*. National Association of School Psychologists. Indiana University.
- Klassen, R. M., & Lynch, SL. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents whith LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507.
- Pandina, G., j., Bilder, R. H., Harvey, P. D., Keefe, S. E., Aman, M. G., & Gharabawi, G. (2007). Risperidone and cognitive function in children with disruptive, behavior disorder. *Biological psychiatry, Neuroscience and Bio- Behavioral Review*, 14, 262-253.
- Parker, J., Hogan, M.J., Eastabook, j. M., Oke, A., & Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J.(2000)Academic achievment in highscool: Does Emotional Intelligence matter? *Personality and Individjual Difference*, 37, 1321-1330.
- Petrides, K. V., Fredericksonada A. Fornham(2004); The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at school; *Personality and Individual Difference*, vol. 36pp. 239-277.
- Psyiatric Society of America. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5*.
- Margalit, M. I. (1984). Anxiety and self-concept of learning Disabled Children learning Disability, 17(9), 537-539.
- Mayer, J .D., & Solvey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Solvey, and J .D., Mayer(Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: basic Books.

رابطه کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه نظری سنگر

ژیلا همتی کلورزی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد تنکابن

jilahemmati@yahoo.com

سید کمال حسین پور

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران

Moallem21@gmail.com

فاطمه ارفع

کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

Fa.arfaa90@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه نظری سنگر بود. روش پژوهش توصیفی همبستگی است و جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه نظری سنگر در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۱۰۱۲ نفر بود. از این جامعه به استناد جدول مورگان، نمونه ای به حجم ۲۸۵ نفر به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شد. در این پژوهش از مقیاس چندبعدی کمال گرایی (MPS) هویت و فلت (۱۹۹۱) و پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد. پایایی ابزارها با استفاده از آلفای کرونباخ احراز شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها و آزمون فرضیه های پژوهش آزمون رگرسیون چندگانه و همبستگی پیرسون استفاده شد. در بررسی فرضیه اصلی پژوهش یافته های حاصل از آزمون رگرسیون چندگانه نشان داد که رابطه بین مؤلفه های کمال گرایی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانش آموزان معنادار است ($F(3, 156) = 9/83, p < 0/001$). در بررسی فرضیه های ویژه نیز یافته های حاصل از آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین کمال گرایی خویشتن مدار و اشتیاق تحصیلی ($p < 0/001$)، $r_{xy} = -0/45$ ، بین کمال گرایی دیگر مدار و اشتیاق تحصیلی ($p < 0/001$)، $r_{xy} = -0/78$ و بین کمال گرایی جامعه مدار و اشتیاق تحصیلی ($p < 0/001$)، $r_{xy} = -0/79$ همبستگی منفی و معنی دار وجود دارد. بحث و نتیجه گیری: از یافته های پژوهش حاضر می توان نتیجه گرفت که بین ابعاد کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی وجود دارد و منجر به کاهش اشتیاق تحصیلی دانش آموزان شوند.

کلیدواژه ها: کمال گرایی، خویشتن مدار، دیگر مدار، جامعه مدار، اشتیاق تحصیلی.

بیان مسأله

یکی از عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی دانش آموزان، اشتیاق تحصیلی^{۱۷۴} است (کاسوسو و همکاران^{۱۷۵}، ۲۰۱۳). اشتیاق تحصیلی باعث مشارکت مؤثر در فعالیتهای مدرسه، شرکت در فعالیتهای کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه و رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش آموزان می شود (شاری، و همکاران^{۱۷۶}، ۲۰۱۴). مدل فردریکز و همکاران^{۱۷۷} (۲۰۰۴) اشتیاق تحصیلی را دارای سه بعد رفتاری (رفتارهای مثبت، انجام دادن تکالیف درسی، مشارکت فعال در فعالیتهای فوق برنامه درسی مدرسه که برای سازگاری روانی اجتماعی و پیشرفت دانش آموز مفیدند)، عاطفی (احساسات، علایق، ادراکات و نگرش های دانش آموز درباره مدرسه) و شناختی (نیروگذاری روانشناختی دانش آموزان در امر یادگیری و کاربرد راهبرهای خودتنظیمی است) می داند که هر کدام به نحوی عملکرد تحصیلی فرد را تحت تأثیر قرار می دهند.

اشتیاق تحصیلی در پیشرفت تحصیلی، ارتقای تحصیلی دانش آموزان، کاهش رفتارهای پرخطر در مدارس نقش عمده ای دارد (جنیفر^{۱۷۸}، ۲۰۱۵)، زیرا تعهد دانش آموزان در زمینه اهداف آموزشی و درگیر ساختن او با تکالیف را بیشتر می کند (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۲). دانش آموزانی که اشتیاق تحصیلی دارند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات با هدف یادگیری دارند، به مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می کنند و در آزمون ها عملکرد بهتری دارند. در مقابل، فقدان اشتیاق به مدرسه پیامدهای جدی مانند پیشرفت نکردن در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل را در پی دارد (وانگ، هولکامبی^{۱۷۹}، ۲۰۱۰).

اشتیاق تحصیلی با استراتژی های موفقیت دانش آموزان در پیوند است زیرا باعث افزایش خوش بینی تحصیلی می شود و همچون پیش بین قوی از اشتیاق در فعالیت های مدرسه عمل می کند (سالماآرو و همکاران^{۱۸۰}، ۲۰۰۹). تأثیرات مثبت اشتیاق تحصیلی بر درگیر ساختن دانش آموزان در فعالیتهای تحصیلی و افزایش میزان تلاش آنها (اونیل و همکاران^{۱۸۱}، ۲۰۱۱) و عوامل مؤثر بر آنها ضرورت مطالعه آن را ایجاب می کند.

از جمله عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان، کمال گرایی^{۱۸۲} است. برنز^{۱۸۳} (۱۹۸۰) کمال گرایی را به عنوان الگوی شناختی انتظارات فرد تعریف کرده است که ویژگی اصلی آن تدوین اهداف محکم و انعطاف ناپذیر برای عملکرد و تنظیم استانداردهای غیرواقعی بالا است. در ابتدا که این سازه در روانشناسی مطرح شد، به عنوان مفهومی دو بعدی^{۱۸۴} در نظر گرفته شد.

رئودل^{۱۸۵} (۱۹۸۴) به نقل از رایس و میرزاده^{۱۸۶} (۲۰۰۰) کمال گرایی^{۱۸۷} را واجد جنبه های مثبت و منفی می داند. اما در دو دهه پایانی قرن بیستم کمال گرایی از حالت تک بعدی خارج شد و به عنوان سازه ای چند بعدی مطرح شد. در رویکرد سه بعدی به کمال گرایی (هویت و فلت^{۱۸۸}، ۱۹۹۱)، ماهیت این سازه را متشکل از مؤلفه های درون شخصی، بین شخصی و اجتماعی می دانند. این ماهیت متکثر، مستلزم انتظارات بالای فرد از خود، فرد از دیگران و دیگران از فرد است (بشارت و همکاران،

174 . Academic Engagment

175 . Casuso et al

176 . Shaaria et al

177 . Fredericks et al

178 . Jennifer

179 . Wang, Holcombe

180 . Salmela-Aro et al

181 . Ouweneel et al

182 . Perfectionism

183 . Burns

184 . Two-Dimensional

185 . Roe Dell

186 . Rice& Mirzadeh

187 . Perfectionism

188 . Hewitt& Felt

۱۳۸۶). هویت و فلت (۱۹۹۱) به نقل از رایس و همکاران،^{۱۸۹} (۲۰۰۳) سه بعد را برای کمال گرایی از یکدیگر متمایز کرده‌اند: کمال گرایی منفی^{۱۹۰} دارای سه بعد خویشتن مدار^{۱۹۱}، دیگرمدار^{۱۹۲} و جامعه مدار^{۱۹۳} است. کمال گرایی خویشتن مدار به معنای کوشش فرد برای دستیابی به خویشتن کامل با توجه به معیارهای افراطی و دقیق برای خود و ارزش یابی سخت گیرانه و اطمینان بخش از رفتار خود و سانسور رفتارهای شخصی می باشد. کمال گرایی دیگر مدار، بیانگر تمایل به داشتن انتظارات افراطی و ارزش یابی انتقادی از دیگران است. کمال گرایی جامعه مدار شامل ادراک افراد دال بر این مطلب است که افراد مهم زندگی شان معیارهای غیرواقعی برای آنها وضع می کنند و تنها زمانی راضی خواهند شد که انتظارات آن ها بر آورده شود. با توجه به پیامدهایی سوئی که کمال گرایی منفی بر عملکرد تحصیلی و به طور خاص بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان می تواند داشته باشد، لذا این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سوال است که آیا بین مؤلفه های کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد؟

مرور پیشینه پژوهش

عقيلي و همکاران (۱۳۹۶) در بررسی رابطه بین جایگاه کمال گرایی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان مراکز استعدادهای درخشان شهرکرد، در نمونه ای به حجم ۱۸۱ نفر از دانش آموزان استعداد درخشان دختر و پسر، در رشته های تحصیلی علوم تجربی و علوم انسانی، دریافتند که بین مجموعه متغیرهای پیش بین و مجموعه متغیرهای ملاک همبستگی کانونی برابر با ۰/۶۶ وجود دارد. همچنین نشان داده شد که اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی به وسیله کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی در هر سه گروه کل دانش آموزان، دانش آموزان دختر و دانش آموزان پسر قابل پیش بینی هستند. بدین معنا که این متغیرها پیش بینی کننده اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی توأمان هستند.

حسین نژاد و میرانی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان تعیین رابطه بین هوش هیجانی ورزشی با خودکارآمدی مربیگری و کمال گرایی دریافتند که هوش هیجانی با خودکارآمدی و مؤلفه کمال گرایی در ارتباط است. همچنین هوش هیجانی پیشبین مناسبی برای خودکارآمدی و کمال گرایی محسوب می شود. در نهایت مشخص شد افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند از خودکارآمدی و کمال گرایی بیشتری نیز برخوردارند.

پژوهش طرزی (۱۳۹۵) تحت عنوان بررسی رابطه بین کمال گرایی و سبک های فرزندپروری در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سبزوار نشان داد بین کمال گرایی با سبک های فرزندپروری در دانشجویان دختر ارتباط معنی داری وجود نداشت. علاوه بر این بین کمال گرایی خودمدار و جامعه مدار با سبک های فرزندپروری و بین کمال گرایی دیگر مدار با سبک های فرزندپروری اقتدارانه و آمرانه پدر و آمرانه مادر در دانشجویان پسر، ارتباط معنی داری وجود داشت.

جعفری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی که با هدف بررسی رابطه کمال گرایی و اهداف پیشرفت در پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه تهران انجام دادند دریافتند که بین انواع هدف گزینی اجتناب- تسلط و اجتناب-عملکرد با اضطراب امتحان دانش آموزان، همبستگی مثبت معنی دار وجود دارد. هدف گزینی گرایش- تسلط با میزان ۰/۱۷-، اجتناب- تسلط با میزان ۰/۲۷ و کمال گرایی با میزان ۰/۳۸ قادر به پیش بینی اضطراب امتحان در دانش آموزان بودند.

در پژوهش قدمی (۱۳۹۳) تحت عنوان بررسی رابطه کمال گرایی با اضطراب امتحان دانش آموزان پایه دوم رشته تجربی مدارس غیرانتفاعی دوره متوسطه شهر تهران نتایج پژوهش نشان داد که بین کمال گرایی خویشتن مدار، دیگر مدار و جامعه مدار با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. از روی نمرات کمال گرایی می توان میزان اضطراب امتحان دانش آموزان را پیش بینی کرد. قدرت پیش بینی کمال گرایی جامعه مدار بیشتر از کمال گرایی دیگر مدار و خویشتن مدار است.

189 . Rice et al

190 . Negative Perfectionism

191 . Self-Oriented Perfectionism

192 . Other-Oriented Perfectionism

193 . Social-Oriented Perfectionism

عابدی و همکاران (۱۳۹۳) در بررسی اثربخشی مداخلات شناختی-رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان های شهر اصفهان با انتخاب نمونه ای به حجم ۵۰ نفر از دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان (۲۵ نفر گروه آزمایش، ۲۵ نفر گروه کنترل) برنامه مداخلات چندبعدی شناختی-رفتاری مارتین را بر روی گروه آزمایش اجرا کردند. یافته های پژوهش شان نشان داد که مداخلات چندبعدی شناختی-رفتاری مارتین بر اشتیاق (شناختی، انگیزشی، رفتاری) و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر داشت.

زلالی و قربانی (۱۳۹۳) در پژوهشی با هدف مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان با و بدون نارساخوانی، با انتخاب نمونه ای به حجم ۱۵ نفر از دانش آموزان (از هر یک از دو گروه عادی و مبتلا به نارساخوانی) دریافتند که میانگین نمرات گروه مبتلا به نارساخوانی در متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش درونی برای دانستن و نمره کلی انگیزش تحصیلی، اشتیاق رفتاری، اشتیاق هیجانی و نمره کلی اشتیاق به مدرسه به طور معنی داری پایین تر از گروه عادی می باشند. نتایج این پژوهش به نقش متغیرهای مدرسه در یادگیری این دانش آموزان اشاره دارد.

بشر پور و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با هدف مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی با انتخاب نمونه ای به حجم ۴۵ نفر از دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر ارومیه دریافتند که میانگین نمرات گروه مبتلا به ناتوانی های یادگیری در متغیرهای اعتماد دانش آموز، تلاش دانش آموز، نمره کلی خودپنداره تحصیلی، میزان دقت، جذابیت مدرسه، یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبرد شناختی به طور معنی داری پایین تر از گروه عادی است.

در پژوهش عبدخدایی و همکاران (۱۳۹۰) که با هدف بررسی رابطه بین ابعاد کمال گرایی و اضطراب پنهان در دانشجویان انجام شد یافته ها نشان داد که بین ابعاد کمال گرایی (خویشتن مدار، دیگر مدار، جامعه مدار) با اضطراب پنهان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. یعنی هر چه میزان کمال گرایی افزایش یابد میزان اضطراب پنهان افزایش می یابد و در تعامل مؤلفه های کمال گرایی، کمال گرایی جامعه مدار پیش بینی کننده معنی داری برای اضطراب پنهان دانشجویان است.

سولور و رایس^{۱۹۴} (۲۰۱۷) در مطالعه ای با هدف بررسی رابطه کمال گرایی، افسردگی، اضطراب و عملکرد تحصیلی دانشجویان دریافتند که بین دانشجویان دکتری و سایر دانشجویان در کمال گرایی، افسردگی و اضطراب و عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. بین کمال گرایی با افسردگی و اضطراب برای هر دو گروه ارتباط معناداری مشاهده شد. به علاوه، دانشجویان هر دو گروه که از کمال گرایی نابهنجار رنج می بردند، عملکرد تحصیلی پایین تری داشتند. پیامدهای این نتایج برای مداخلات و تحقیقات آینده مورد بحث قرار گرفته است.

شیم و همکاران^{۱۹۵} (۲۰۱۶) مطالعه ای به منظور بررسی اینکه کمال گرایی چه زمانی منجر به افت تحصیلی می شود، انجام دادند. بخشی از نتایج مطالعه حاکی از این بود که کمال گرایی ناسازگارانه بر سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری تحصیلی تأثیر گذار بوده و اشتیاق تحصیلی را کاهش می دهد. در حالیکه کمال گرایی سازگارانه، مشوق تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه است.

آلتستاتر و همکاران^{۱۹۶} (۲۰۱۲) در تحقیق خود نشان دادند که کمال گرایی در حد متوسط میتواند باعث افزایش و بهبود عملکرد تحصیلی شود و در صورت افزایش کمال گرایی، اضطراب افزایش یافته و با بی اشتیاقی نسبت به تحصیل، منجر می شود عملکرد درسی کاهش یابد.

کراذوک و همکاران^{۱۹۷} (۲۰۰۹) در پژوهشی که به بررسی رابطه کمال گرایی کارکردی و غیر کارکردی با فرزندپروری آمرانه والدین پرداختند، دریافتند که کمال گرایی کارکردی و غیر کارکردی هر دو با سبک فرزندپروری آمرانه والدین رابطه دارد و توسط آن پیش بینی می شود. گرچه چندین نظریه فرایند تأثیر گذاری سبک های فرزندپروری بر رشد فرزندان را توضیح داده اند، محدودیت های تجربی بسیاری در مورد تأثیر متفاوت سبک فرزندپروری یکسان بر رشد کودکان، وجود دارد. یکی از پیامدهای این محدودیت تجربی عدم فهم درست تأثیر اقتدار والدین بر رشد فرزندان در فرهنگ های متفاوت است. یکی دیگر از پیامدهای

194. Sevlaver, Rice

195. Shim, Rubenstein, Drapeau

196. Altstötter, Gerstenberg, Brand

197. Craddock, Church, Sands

این محدودیت عدم وجود اساس تجربی ای است که بر مبنای آن بتوان در مورد تأثیر متفاوت یک سبک فرزندپروری خاص در مراحل مختلف رشد فرزندان نتیجه گیری کرد.

برامباگ و همکاران^{۱۹۸} (۲۰۰۸) رابطه میان کمالگرایی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان را بررسی کردند و نتیجه گرفتند که بین کمالگرایی و عملکرد تحصیلی رابطه ای وجود ندارد.

ژانگ و همکاران^{۱۹۹} (۲۰۰۵) نیز در مطالعه خود دریافتند که کمال گرایی ناسازگارانه با ابعاد شناختی و رفتاری تحصیلی رابطه منفی دارد؛ به عبارتی، هر چه میزان کمال گرایی افزایش یابد، بعد شناختی و عاطفی تحصیلی کاهش می یابد؛ در حالیکه رابطه معناداری با بعد عاطفی در مطالعه آنان به دست نیامد.

آلیسون^{۲۰۰} (۲۰۰۵) رابطه میان کمالگرایی مثبت و منفی را با عملکرد تحصیلی دانشجویان بررسی کرد. نتایج حاکی از آن بود که کمال گرایی مثبت، رابطه مثبت معنی داری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد.

سوئنس و الیوت^{۲۰۱} (۲۰۰۵) در تحقیقی رابطه کمال گرایی و کنترل روان شناختی را مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند که افرادی که با استانداردهای بسیار بالا و توجه زیاد به شکست ها مشخص می شوند بیش تر احتمال دارد درگیر پذیرش مشروط، القای احساس گناه شوند و افراد، کمال گرایی خود را در سازه های مختلف روانشناختی به نمایش می گذارند.

انس و همکاران (۲۰۰۲) در مطالعه ای به بررسی رابطه کمال گرایی و رابطه آن با افسردگی در دانشجویان پرداخته اند. آن ها دریافتند کمال گرایی که با ویژگی های انتقادگرایی، بیش کنترلی، عدم مراقبت، و توقعات افراطی مشخص می شود، فقط با کمال گرایی سازش نیافته رابطه داشت و با کمال گرایی سازش یافته رابطه نداشت و لذا، کمال گرایی سازش، پیش بین افسردگی است.

کاوامورا و همکاران^{۲۰۲} (۲۰۰۲) در مقاله ای به بررسی کمال گرایی سازش نیافته و فرزندپروری پرداخته اند. در نتایج مطالعه خود دریافتند که ادراک داشتن والدین آمرانه و خشن با سطح بالای نگرانی در مورد اشتباهات و تردید در مورد اعمال که هر دو مؤلفه های کمال گرایی سازش نیافته اند، رابطه داشت. آن ها در مطالعه خود دریافتند که این ارتباط در نمونه سفید پوست آمریکایی در هر دو جنس دختر و پسر وجود دارد در حالی که نمونه آسیای-آمریکایی فقط در نمونه دختر این رابطه وجود دارد. فلت، و همکاران^{۲۰۳} (۱۹۹۵) در مطالعه خود، تفاوت های جنسیتی در رابطه بین سبک های فرزندپروری ادراک شده و کمال گرایی بررسی کرده است. در مطالعه آنان، سبک فرزندپروری آمرانه با کمال گرایی جامعه مدار پسران مرتبط بود. اما سبک فرزندپروری اقتداری والدین با کمال گرایی خودمدار در میان دختران رابطه داشت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر در زمره تحقیقات توصیفی همبستگی است. تحقیق همبستگی نوعی از تحقیقات توصیفی است، که در این نوع تحقیق به مطالعه روابط موجود بین متغیرهای پژوهش پرداخته می شود (گال و همکاران^{۲۰۴}، ۱۳۸۷). در تحقیق حاضر نیز به بررسی رابطه کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه سنجر در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ پرداخته شده است، لذا تحقیق حاضر در زمره تحقیقات همبستگی قرار می گیرد.

جامعه آماری

- 198 . Brumbaugh et al
 199 . Zhang et al
 200 . Alison
 201 . Soenens, Elliot
 202 . Kawamura et al
 203 . Flett et al
 204 . Gall et al

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه سنگر به تعداد ۱۰۱۲ نفر است.

جدول ۱: توزیع فراوانی جامعه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه سنگر

پایه	تعداد کلاس	تعداد دانش آموز
۷	۱۶	۳۳۷
۸	۱۶	۳۲۰
۹	۱۷	۳۵۵
مجموع	۱۳	۱۰۱۲

نمونه آماری، حجم نمونه و روش نمونه گیری

جهت تعیین حجم نمونه از جامعه دانش آموزان، به جدول کرجسی و مورگان استناد شد. طبق این جدول، حجم نمونه متناظر با جامعه ۱۰۱۲ نفری پژوهش حاضر، عبارت از ۲۸۵ نفر از دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه سنگر که در ۱۳ مدرسه مشغول تحصیل هستند.

روش نمونه گیری، تصادفی خوشه ای چند مرحله ای است. به این صورت که ابتدا ۶ مدرسه دخترانه به تصادف انتخاب شد. سپس در هر یک از این مدارس، از بین کلاس های مربوط به هر یک از پایه های تحصیلی ۷، ۸ و ۹، یک کلاس به تصادف انتخاب شد و بین تمام دانش آموزان همان کلاس، پرسشنامه کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی اجرا شد.

روش گردآوری داده ها

گردآوری داده ها به صورت میدانی و با استفاده از ابزار پرسشنامه (کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی) صورت گرفت.

ابزار گردآوری داده ها و رایی و پایایی آن

در پژوهش حاضر جهت گردآوری اطلاعات از مقیاس چندبعدی کمال گرایی (MPS) هویت و فلت (۱۹۹۱) و پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد که به معرفی هر یک پرداخته می شود.

مقیاس چندبعدی کمال گرایی

مقیاس چندبعدی کمال گرایی (MPS) توسط هویت و فلت (۱۹۹۱) ساخته شد و در ایران توسط بشارت (۱۳۸۴) روی نمونه ایرانی هنجاریابی و اعتباریابی شد. این مقیاس یک آزمون ۳۰ سوالی در طیف لیکرت ۴ درجه ای (کاملاً مخالفم = ۱، مخالفم = ۲، موافقم = ۳، کاملاً موافقم = ۴) است.

در این پرسشنامه، سوالات ۱-۱۰ مربوط به خرده مقیاس کمال گرایی خویشتن دار، سوالات ۱۱-۲۰ مربوط به خرده مقیاس کمال گرایی دیگر مدار و سوالات ۲۱-۳۰ مربوط به خرده مقیاس کمال گرایی جامعه مدار است. در اعتباریابی مقدماتی فرم ایرانی این مقیاس روی یک نمونه ۱۸۰ نفری از دانشجویان دانشکده های مختلف دانشگاه تهران، آلفای کرونباخ به دست آمده برای کمال گرایی خویشتن مدار ۰/۹۰، برای کمال گرایی دیگر مدار ۰/۸۳ و برای کمال گرایی جامعه مدار ۰/۷۸ بوده است که نشانه همسانی درونی^{۲۰۵} بالای مقیاس است. ضرایب همبستگی بین ۴۰ نفر از دانشجویان در دو نوبت بافاصله ی چهار هفته ای برای کمال گرایی خویشتن مدار ۰/۸۴، برای کمال گرایی دیگر مدار ۰/۸۲ و برای کمال گرایی جامعه مدار ۰/۸۰ بود که نشانه پایایی بازآزمون بالای این مقیاس است (بشارت، ۱۳۸۴).

در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس های کمال گرایی خویشتن مدار، کمال گرایی دیگر مدار و کمال گرایی جامعه مدار به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۰ و ۰/۸۸ بدست آمد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی

پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ سوال در مقیاس لیکرت ۵ درجه ای (هرگز = ۱، به ندرت = ۲، بعضی اوقات = ۳، بیشتر اوقات = ۴، همیشه = ۵) است. کمترین نمره در این مقیاس ۱۵ و بیشترین نمره ۷۵ است. تفکیک سوالات پرسشنامه به این صورت است که سوالات ۴-۱ اشتیاق رفتاری، سوالات ۱۰-۵ اشتیاق عاطفی و سوالات ۱۵-۱۱ خرده مقیاس اشتیاق شناختی را می‌سنجند. در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تایید شد. همچنین پایایی ابزار در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴) ۰/۷۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز، پایایی کل ابزار و هر یک از خرده مقیاس‌های اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۰، ۰/۷۸ و ۰/۸۲ بدست آمد.

شیوه اجرای پژوهش

جهت اجرای پژوهش حاضر، ابتدا ۶ مدرسه از مدارس دخترانه دوره اول متوسطه شهر سنگر به تصادف انتخاب شد. سپس در هر یک از این مدارس، از بین کلاس‌های مربوط به هر یک از پایه‌های تحصیلی ۷، ۸ و ۹، یک کلاس به تصادف انتخاب و بین تمام دانش‌آموزان همان کلاس، پرسشنامه کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی اجرا شد.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی با استفاده از شاخص‌های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، کمینه نمرات (کمترین نمره) و بیشینه نمرات (بیشترین نمره) به توصیف وضعیت توزیع و پراکندگی نمرات مشاهده شده دانش‌آموزان در هر یک از متغیرهای پژوهش (مؤلفه‌های کمال گرایی، اشتیاق تحصیلی) پرداخته شد. در سطح استنباطی ابتدا از آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات هر یک از متغیرها استفاده شد. سپس از آزمون همبستگی رگرسیون چندگانه و پیرسون برای بررسی فرضیه اصلی و فرضیه‌های ویژه پژوهش استفاده شد.

یافته‌ها

ابتدا برخی از ویژگی‌های جمعیت شناختی آزمودنی‌ها در جدول ۱ ارائه شده است. سپس میانگین و انحراف معیار نمره آزمودنی‌ها در متغیرهای کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی در جدول ۲ آورده شده است. همچنین به منظور تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل رگرسیون چندگانه و همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۲: توزیع فراوانی نمونه دانش‌آموزان مورد مطالعه به تفکیک پایه تحصیلی

متغیر	سطوح	فراوانی	درصد فراوانی نسبی	درصد فراوانی تراکمی
پایه تحصیلی	هفتم	۸۰	٪ ۲۸/۱۰	٪ ۲۸/۱۰
	هشتم	۱۱۰	٪ ۳۸/۵۹	٪ ۶۶/۶۹
	نهم	۹۵	٪ ۳۳/۳۱	٪ ۱۰۰
	کل	۲۵۸	٪ ۱۰۰	-

در جدول ۲ توزیع دانش‌آموزان در هر یک از پایه‌های تحصیلی گزارش شده است. همانطور که مشاهده می‌شود، ۸۰ نفر از دانش‌آموزان مورد مطالعه در پایه هفتم (٪ ۲۸/۱۰)، ۱۱۰ نفر از دانش‌آموزان در پایه هشتم (٪ ۳۸/۵۹) و ۹۵ نفر از آنها در پایه نهم (٪ ۳۳/۳۱) مشغول تحصیل هستند.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	کمینه نمرات	بیشینه نمرات
خویشتن مدار	۲۸۵	۲۸/۶۸	۸/۰۵	۱۰	۴۰
دیگرمدار	۲۸۵	۲۸/۸۸	۷/۸۷	۱۳	۳۸
جامعه مدار	۲۸۵	۳۰/۱۹	۱۰/۳۱	۱۰	۴۰
اشتیاق تحصیلی	۲۸۵	۳۵/۰۸	۱۱/۱۹	۱۸	۶۶

در جدول ۳ شاخص های توصیفی نمرات دانش آموزان در هر یک از متغیرهای کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی گزارش شده است. همانطور که مشاهده می شود، در کمال گرایی خویشتن مدار، میانگین و انحراف معیار نمرات دانش آموزان به ترتیب ۲۸/۶۸ و ۸/۰۵ با کمینه و بیشینه نمرات ۱۰ و ۴۰ است. در کمال گرایی دیگرمدار، میانگین و انحراف معیار نمرات دانش آموزان به ترتیب ۲۸/۸۸ و ۷/۸۷ با کمینه و بیشینه نمرات ۱۳ و ۳۸ است. در کمال گرایی جامعه مدار، میانگین و انحراف معیار نمرات دانش آموزان به ترتیب ۳۰/۱۹ و ۱۰/۳۱ با کمینه و بیشینه نمرات ۱۰ و ۴۰ است. در اشتیاق تحصیلی نیز، میانگین و انحراف معیار نمرات دانش آموزان به ترتیب ۳۵/۰۸ و ۱۱/۱۹ با کمینه و بیشینه نمرات ۱۸ و ۶۶ است.

فرضیه اصلی پژوهش: بین مؤلفه های کمال گرایی (خویشتن مدار، دیگرمدار، جامعه مدار) با اشتیاق تحصیلی

دانش آموزان رابطه وجود دارد.

به منظور بررسی این فرضیه از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. بنابراین مؤلفه های کمال گرایی به عنوان متغیر پیش بین و اشتیاق تحصیلی به عنوان متغیر ملاک وارد مدل شدند.

جدول ۴: ضریب و مجذور همبستگی چندگانه مؤلفه های کمال گرایی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی

متغیر	متغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	ضریب F (3, 281)	سطح معناداری
اشتیاق تحصیلی	خویشتن مدار	۰/۸۲	۰/۶۸	۰/۶۷	۲۰۱/۰۴	۰/۰۰۰۱***
	دیگرمدار					
	جامعه مدار					

$$p < ۰/۰۰۱ ***$$

بر اساس یافته های جدول فوق، رابطه بین مؤلفه های کمال گرایی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانش آموزان معنادار است ($F(3, 281) = 9/83, p < ۰/۰۰۱$). لذا ترکیب خطی مقادیر به طور معناداری با اشتیاق تحصیلی مرتبط است. ضریب همبستگی چندگانه نمونه برابر ۰/۸۲ است که نشان می دهد تقریباً ۶۸ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی در نمونه با ترکیب خطی متغیرهای پیش بین (مؤلفه های کمال گرایی) تبیین می شود ($R^2 = ۰/۶۸$). بنابراین نتیجه گرفته می شود که متغیرهای پیش بین (مؤلفه های کمال گرایی) توانایی پیش بینی متغیر ملاک اشتیاق تحصیلی را دارند. نتایج حاصل برای تعیین ضرایب تحلیل رگرسیون و تعیین توان پیش بینی معنادار برای متغیرهای پیش بین و تنظیم معادله رگرسیون در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: ضرایب رگرسیون استاندارد شده (بتا) مؤلفه های کمال گرایی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی

متغیر	متغیرهای پیش بین	ضرایب غیر استاندارد b	خطای استاندارد	ضرایب ضریب استاندارد بتا	T	سطح معنی داری
اشتیاق	عدد ثابت (a)	۶۳/۷۴	۱/۵۴	-	۴۱/۴۰	۰/۰۰۰۱***
تحصیلی	خویشتن مدار	-۰/۷۳	۰/۱۳	-۰/۵۲	-۵/۴۱	۰/۰۰۰۱***

دیگر مدار	-۱/۰۱	۰/۳۰	-۰/۷۱	-۳/۳۵	۰/۰۰۱**
جامعه مدار	-۱/۲۲	۰/۱۶	-۱/۱۲	-۷/۵۱	۰/۰۰۰۱***

$$p < ۰/۰۱** \quad p < ۰/۰۰۱***$$

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، کمال گرایی خویشتن مدار ($\beta = -۰/۵۲$ ؛ $t = -۵/۴۱$ ؛ $p < ۰/۰۰۱$)، کمال گرایی دیگر مدار ($\beta = -۰/۷۱$ ؛ $t = -۳/۳۵$ ؛ $p < ۰/۰۱$) و کمال گرایی جامعه مدار ($\beta = -۱/۱۲$ ؛ $t = -۷/۵۱$ ؛ $p < ۰/۰۰۱$) پیش بین منفی و معنی دار اشتیاق تحصیلی دانش آموزان است. بدین معنی که هر چه دانش آموزان باورهای کمال گرایانه بیشتری داشته باشند، اشتیاق تحصیلی کمتری خواهند داشت. بنابراین با توجه به این یافته می توان گفت که فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر وجود رابطه معنی دار بین مؤلفه های کمال گرایی (خویشتن مدار، دیگر مدار، جامعه مدار) و اشتیاق تحصیلی تأیید می شود. **فرضیه ویژه اول پژوهش: بین کمال گرایی خویشتن مدار با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.** به منظور بررسی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۶: آزمون همبستگی پیرسون در بررسی رابطه کمال گرایی خویشتن مدار با اشتیاق تحصیلی

متغیر	اشتیاق تحصیلی		
	تعداد	مقدار همبستگی	سطح معنی داری
کمال گرایی خویشتن مدار	۲۸۵	-۰/۶۵	۰/۰۰۰۱***

$$p < ۰/۰۰۱***$$

یافته های حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۴-۶ نشان می دهد که بین کمال گرایی خویشتن مدار و اشتیاق تحصیلی ($r_{xy} = -۰/۴۵$ ، $p < ۰/۰۰۱$) رابطه و همبستگی منفی و معنی دار وجود دارد. بنابراین فرضیه ویژه اول پژوهش تأیید می شود. **فرضیه ویژه دوم پژوهش: بین کمال گرایی دیگر مدار با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.** به منظور بررسی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۷: آزمون همبستگی پیرسون در بررسی رابطه کمال گرایی دیگر مدار با اشتیاق تحصیلی

متغیر	اشتیاق تحصیلی		
	تعداد	مقدار همبستگی	سطح معنی داری
کمال گرایی دیگر مدار	۲۸۵	-۰/۷۸	۰/۰۰۰۱***

$$p < ۰/۰۰۱***$$

یافته های حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۴-۷ نشان می دهد که بین کمال گرایی دیگر مدار و اشتیاق تحصیلی ($r_{xy} = -۰/۷۸$ ، $p < ۰/۰۰۱$) رابطه و همبستگی منفی و معنی دار وجود دارد. بنابراین بنابرین فرضیه ویژه دوم پژوهش تأیید می شود. **فرضیه ویژه سوم پژوهش: بین کمال گرایی جامعه مدار با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.** به منظور بررسی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۸: آزمون همبستگی پیرسون در بررسی رابطه کمال گرایی جامعه مدار با اشتیاق تحصیلی

متغیر	اشتیاق تحصیلی	
	تعداد	مقدار همبستگی
کمال گرایی جامعه مدار	۲۸۵	-۰/۷۹
		سطح معنی داری ***۰/۰۰۱

$$p < ۰/۰۰۱***$$

یافته‌های حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۴-۸ نشان می‌دهد که بین کمال گرایی جامعه مدار و اشتیاق تحصیلی ($r_{xy} = -۰/۷۹, p < ۰/۰۰۱$) رابطه و همبستگی منفی و معنی دار وجود دارد. بنابراین بنابراین فرضیه ویژه سوم پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

اشتیاق تحصیلی با استراتژیهای موفقیت دانش آموزان در پیوند است؛ زیرا باعث افزایش خوشبینی تحصیلی می‌شود و همچون پیشبین قوی از اشتیاق در فعالیتهای مدرسه عمل می‌کند (سالماآرو، و همکاران، ۲۰۰۹). تأثیرات مثبت اشتیاق تحصیلی بر درگیر ساختن دانش آموزان در فعالیتهای تحصیلی و افزایش میزان تلاش آنها و عوامل مؤثر بر آنها، ضرورت مطالعه آن را ایجاب می‌کند. کمال گرایی از جمله متغیرهایی است که بر اشتیاق دانش آموزان به مدرسه و مشارکت در فعالیتهای مدرسه تأثیرگذار است. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کمال گرایی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان انجام شد. در این پژوهش چهار فرضیه مطرح و آزمون شد.

فرضیه اصلی پژوهش بیان می‌کرد بین مؤلفه های کمال گرایی (خویشتن مدار، دیگرمدار، جامعه مدار) با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. به منظور بررسی این فرضیه از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته ها نشان داد که رابطه بین مؤلفه های کمال گرایی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانش آموزان معنادار است و تقریباً ۶۸ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی در نمونه با ترکیب خطی متغیرهای پیش بین (مؤلفه های کمال گرایی) تبیین می‌شود و کمال گرایی خویشتن مدار، کمال گرایی دیگر مدار و کمال گرایی جامعه مدار پیش بین منفی و معنی دار اشتیاق تحصیلی هستند. این یافته همسو با یافته های پژوهش عقیلی و همکاران (۱۳۹۶)، جعفری و همکاران (۱۳۹۴)، سولور و رایس (۲۰۱۷)، شیم و همکاران (۲۰۱۶) و ناهمسو با یافته پژوهش برامباگ و همکاران (۲۰۰۸) است.

در تبیین این یافته که کمال گرایی (خویشتن مدار، دیگرمدار، جامعه مدار) با اشتیاق تحصیلی رابطه معنی داری دارد، می‌توان گفت که معیارهایی که دانش آموزان کمال گرا برای خود تدوین می‌نمایند، بدون توجه به سطح تواناییهای آنان است. این امر باعث می‌شود تا برای رسیدن به آن اهداف، دشواری ها و استرس های زیادی را تحمل نمایند. از طرفی به دلیل بالا بودن و غیرمنطقی بودن این اهداف، این افراد ممکن است در دستیابی به آنها با شکست مواجه شوند. این شکست آنها را مستعد اضطراب و افسردگی و به تبع عدم اشتیاق به تحصیل و حضور در مدرسه می‌سازد.

بنابراین، محرک اصلی در زندگی افراد کمال گرای منفی، خود شکوفایی استعدادها نیست، بلکه برتری یافتن است، آنها باید در هر کاری به حد کمال برسند و به بهترین نحو آن را انجام دهند وگرنه راضی نخواهند شد. نرسیدن به کمالات آنان را دچار اضطراب و احساس گناه شدید می‌کند. این افراد معمولاً در رسیدن به اهداف خود با شکست مواجه شده و در نتیجه ارزش آنان در نظر خودشان کاهش می‌یابد و دچار احساس کهنتری می‌شوند و چنین تصور می‌کنند که دیگران هم نسبت به آنان همین نظر را دارند و به این باور می‌رسند که حرمت و اعتبار خود را نزد دیگران نیز از دست داده اند و در نتیجه این باورها، فعالیت های تحصیلی و آموزشگاهی آنها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و موجب کاهش میل و اشتیاقشان به یادگیری و انجام فعالیتهای آموزشگاهی می‌شود.

فرضیه ویژه اول پژوهش بیان می‌کرد بین کمال گرایی خویشتن مدار با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. به منظور بررسی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته های حاصل از آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین کمال گرایی خویشتن مدار و اشتیاق تحصیلی همبستگی منفی و معنی دار وجود دارد. این یافته نشان می‌دهد که هر چه دانش آموزان از کمال گرایی خویشتن مدار بیشتری برخوردار باشند، از میزان اشتیاق تحصیلی آنان کاسته می‌شود. همسو با

این یافته می توان به پژوهش عقیلی و همکاران (۱۳۹۶)، جعفری و همکاران (۱۳۹۴)، آلتستار و همکاران (۲۰۱۲)، ژانگ و همکاران (۲۰۰۵)، برامباگ و همکاران (۲۰۰۸) اشاره کرد.

در تبیین این یافته می توان گفت که کمال گرایی به عنوان الگوی شناختی انتظارات فرد است که ویژگی اصلی آن تدوین اهداف محکم و انعطاف ناپذیر برای عملکرد و تنظیم استانداردهای غیر واقعی و بالاست. کمال گرایی خویشتن مدار نیز شامل کوشش فرد برای دست یابی به خویشتن کامل و با معیارهای افراطی و دقیق برای خود و ارزشیابی سخت گیرانه و اطمینان بخش از رفتار خود و سانسور رفتارهای شخصی است. دانش آموزان با کمال گرایی خویشتن مدار در نتیجهی اتخاذ معیارهای آرمانی و غیرمعقول و به تبع آن شکست در رسیدن به آن معیارها، با کاهش عزت نفس و اعتماد به نفس و تضعیف حس کارآمدی و خوداثربخشی شان مواجه می شوند و انگیزه پایینی برای شرکت در فعالیتهای مدرسه خواهند داشت و در نتیجه در کلاس درس کمتر در مباحث شرکت می کنند و به دلیل اعتماد به نفس پایین و خودکارآمدی تضعیف شده، اشتیاقی به بهبود عملکرد خویش ندارند که در نهایت با افت تحصیلی، باعث شکل گیری دُور معیوب افت تحصیلی، خودکم بینی و کاهش اشتیاق در آن ها می شود.

فرضیه ویژه دوم پژوهش بیان می کرد بین کمال گرایی دیگر مدار با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. به منظور بررسی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته های حاصل از آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین کمال گرایی دیگر مدار و اشتیاق تحصیلی همبستگی منفی و معنی دار وجود دارد. این یافته نشان می دهد که هر چه دانش آموزان از کمال گرایی دیگر مدار بیشتری برخوردار باشند، از میزان اشتیاق تحصیلی آنان کاسته می شود. این یافته همسو با یافته های پژوهش عقیلی و همکاران (۱۳۹۶)، جعفری و همکاران (۱۳۹۴)، آلتستار و همکاران (۲۰۱۲)، ژانگ و همکاران (۲۰۰۵)، برامباگ و همکاران (۲۰۰۸) است.

در تبیین این یافته می توان گفت که کمال گرایی دیگر مدار، بیانگر تمایل به داشتن انتظارات افراطی و ارزش یابی انتقادی از دیگران است (مانند سرزنش دیگران، وضع معیارهای غیرواقعی برای سایرین و ارزیابی سخت گیرانه از کارکرد آنان) و شامل توقعات و باور هایی درباره توانایی دیگران مانند گرایش های کمال گرایانه والدین برای فرزندانشان می باشد. افراد با کمال گرایی دیگر مدار دارای مشخصه های منفی چون سرزنش دیگران، انتقاد از دیگران، احساس تنهایی و مشکلات خانوادگی هستند. به علاوه اقتدارگرایی و سلطه جویی، ویژگی های شخصیتی نمایشی، خود دوستدار و ضداجتماعی نیز با کمال گرایی دیگر مدار همبسته اند. این نوع کمال گرایی که از ابعاد کمال گرایی منفی است، منجر به تشدید اضطراب در دانش آموزان شده و عملکرد تحصیلی آنها را مختل می سازد که به تدریج منجر به کاهش اشتیاق و علاقمندی دانش آموزان به تحصیل می شود. این در حالی است که کمال گرایی نسبی و بهینه می تواند باعث افزایش تلاش دانش آموزان شود و متضمن اشتیاق تحصیلی و پیشرفت شان شود (خسروپور و نیکویی، ۱۳۹۳).

فرضیه ویژه سوم پژوهش بیان می کرد بین کمال گرایی جامعه مدار با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. به منظور بررسی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته های حاصل از آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین کمال گرایی جامعه مدار و اشتیاق تحصیلی همبستگی منفی و معنی دار وجود دارد. این یافته نشان می دهد که هر چه دانش آموزان از کمال گرایی جامعه مدار بیشتری برخوردار باشند، از میزان اشتیاق تحصیلی آنان کاسته می شود. این یافته همسو با یافته های پژوهش قدمی (۱۳۹۳)، آلیسون (۲۰۰۵) است.

در تبیین این یافته که کمال گرایی جامعه مدار با اشتیاق تحصیلی رابطه منفی و معنی دار دارد می توان گفت که دلیل این امر شاید شایع بودن ملاحظات اجتماعی و توجه به نظرات دیگران در بین دانش آموزان باشد، زیرا که در کمالگرایی جامعه مدار فرد باور دارد که دیگران (خانواده و جامعه)، معیارها و انتظارات افراطی برای او در نظر گرفته اند و او خود را ملزم به برآورده ساختن این انتظارات می داند. دانش آموزان قائل به باورهای کمال گرایی جامعه مدار، تا زمانی که بتوانند انتظارات و معیارهای افراطی دیگران را برآورده سازند و تحقق بخشند، از خود راضی و خشوند بوده و از عملکرد تحصیلی مطلوبی برخوردار خواهند بود. اما در شرایطی که دانش آموز، خود را فاقد توانمندی لازم جهت برآوردن و تحقق انتظارات دیگران (جامعه و خانواده) ببیند، به تدریج دچار ضعف اعتماد به نفس، احساس عدم کارآمدی و تبعاً افت تحصیلی خواهد شد که نتیجه آنها عدم اشتیاق به تحصیلی و مدرسه و حتی ترک تحصیلی می شود. در واقع در این نوع کمال گرایی دانش آموز بر حسب تصوراتی که از معیارهای

افراطی دیگران دارد، عمل می کند و تا جایی که این انتظارات در حد توان و استعداد و تلاشش باشد، قادر به تأمین و برآوردن آنها می شود اما اگر در مواردی نتواند آنها را عملی کند، به تدریج افکار و باورهای منفی در مورد خود در ذهن پرورش می دهد که نمود آنها، اشتیاق تحصیلی پایین و افت تحصیلی می تواند باشد.

از جمله محدودیت های پژوهش حاضر می توان گفت که استفاده از پرسشنامه به عنوان ابزار جمع آوری اطلاعات در تحقیقات همبستگی با محدودیتی همچون ابهام در تفهیم و پاسخدهی به سؤالات و همچنین ارائه پاسخ های جامعه پسند همراه است که نتیجه گیری در این زمینه را مشکل می سازد. همچنین به علت عدم آشنایی دانش آموزان با اهمیت تحقیق و پژوهش در نظام آموزشی کنونی، برخی از دانش آموزان در جریان گردآوری داده ها با پژوهشگر جهت پاسخدهی و تکمیل پرسشنامه ها همکاری نکردند و این مساله باعث شد که پژوهشگر در فرایند گردآوری داده ها با مشکل مواجه شود.

با توجه به یافته های پژوهش حاضر که حاکی از وجود رابطه منفی و معنی دار بین ابعاد کمال گرایی (خویشتن مدار، دیگر مدار، جامعه مدار) با اشتیاق تحصیلی است، پیشنهاد می شود از طریق برگزاری کارگاه های آموزشی و جلسات مشاوره برای دانش آموزان، آنها را با کمال گرایی منفی (خویشتن مدار، دیگرمدار، جامعه مدار) و اثرات سوئی که این سازه روانشناختی بر عملکرد و اشتیاق تحصیلی می تواند داشته باشد، آشنا و آگاه کرد. همچنین یافته ها حاکی از وجود رابطه منفی و معنی دار بین کمال گرایی خویشتن مدار و اشتیاق تحصیلی است، یعنی دانش آموزانی که معیارهای تحصیلی بالای غیرواقعی برای خودشان ترسیم می کنند، چون قادر به تحقق بخشیدن به این معیارها نیستند به تدریج شکست خورده و اشتیاقشان به تحصیل را از دست می دهند. لذا پیشنهاد می شود از طریق برگزاری کارگاه های خودشناسی، سعی کرد تا دانش آموزان را به شناخت جامعی از خود، توانمندیها و علایق شان رساند تا به تدریج یاد بگیرند که ملاک ها و معیارهایی متناسب با سطح توانمندیشان برای خودشان در نظر گیرند.

با توجه به رابطه منفی و معنی داری که بین کمال گرایی جامعه مدار و اشتیاق تحصیلی وجود دارد، می توان بیان کرد که دانش آموزی که دارای کمال گرایی جامعه مدار است، همواره چنین تصویری دارد که دیگران (خانواده و جامعه)، معیارها و انتظارات افراطی برای او در نظر گرفته اند و او خود را ملزم به برآورده ساختن این انتظارات می داند و از آنجایی که این انتظارات افراطی و غیرواقع بینانه است، لذا دانش آموز همواره دچار استرس و فشار روانی بوده و به تبع اشتیاق به تحصیل در او کاهش می یابد. بنابراین با توجه به این یافته پیشنهاد می شود که در مدارس و کلاس های درس، معلمان و سایر مسئولان آموزش و پرورش، انتظارات آموزشی و پرورشی متناسب با استعداد و توان دانش آموزان در نظر گیرند تا زمینه های رشد و پیشرفت تحصیلی و پرورشی آنان را فراهم سازند و از دلزدگی و افت تحصیلی آنان جلوگیری به عمل آورند.

علاوه بر این، پیشنهاد می شود تا در پژوهش های آتی علاوه بر ابزار پرسشنامه، به سایر ابزارهای جمع آوری اطلاعات همچون مصاحبه به منظور عمق بخشیدن به صحت اطلاعات دریافتی توجه شود. همچنین به جهت افزایش قابلیت تعمیم پذیری یافته های پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود که پژوهش هایی مشابه با پژوهش حاضر در نمونه های دیگر (دانش آموزان دختر و پسر، دانش آموزان سایر دوره های تحصیلی و دانشجویان) انجام شود.

منابع

- بشارت، محمدعلی (۱۳۸۴). تحلیل اکتشافی رابطه کمال گرایی و شخصیت. مجله علمی پژوهش مطالعات تربیتی و روانشناسی. دوره ۶. شماره ۱: ۸۱-۹۶.
- بشارت، محمدعلی؛ جوشن لو، محسن؛ میرزمانی، سید محمود (۱۳۸۶). رابطه سبک های دلبستگی و کمال گرایی. دانشور رفتار، سال ۱۴، شماره ۲۵: ۱۱-۱۸.
- بشرپور، سجاد؛ عیسی زادگان، علی؛ زاهدباлян، عادل؛ احمدیان، لیلا (۱۳۹۲). مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵، ۲: ۴۷-۶۴.
- بشرپور، سجاد؛ عیسی زادگان، علی؛ زاهدباлян، عادل؛ احمدیان، لیلا (۱۳۹۲). مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵، ۲: ۴۷-۶۴.
- جعفری، فیروزه؛ موسوی، سیده فاطمه؛ امامی پور، سوزان (۱۳۹۴). نقش کمال گرایی و اهداف پیشرفت در پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه. پژوهش های آموزش و یادگیری، سال ۲۲، دوره جدیدی، شماره ۷: ۶۵-۷۸.
- حسین نژاد، علی اکبر، میرانی، کاوه (۱۳۹۶). بررسی رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی مربیگری و کمال گرایی. روانشناسی و روانپزشکی شناخت. ۴ (۱۷): ۱۳-۲۵.
- خسروپور، فرشید؛ نیکویی، مژگان (۱۳۹۳). رابطه بین کمال گرایی، انگیزه پیشرفت و عزت نفس با عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته پرستاری. گام های توسعه در آموزش پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۴: ۵۴۲-۵۴۹.
- زلالی، بهروز؛ قربانی، فاطمه (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان با و بدون نارساخوانی. مجله ناتوانی های یادگیری، ۳ (۴): ۵۸-۴۴.
- طرزی، سمیه (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین کمال گرایی با سبک های فرزندپروری در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۸، ۵۸۷-۵۷۶.
- عابدی، احمد؛ معماریان، آذین دخت، شوشتری، مژگان؛ گلشنی منز، فرشته (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی مداخلات چندبعدی شناختی رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان های شهر اصفهان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره ۳۲، سال ۱۰، ۷۹-۹۲.
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار، پیرانی، ذبی، بنیادی، فرزانه (۱۳۹۴). نقش تعلل ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵ (۲۳): ۱۶۹-۱۶۰.
- عبدخدائی، محمد سعید؛ مهram، بهروز، ایزانلو، زهرا (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ابعاد کمال گرایی و اضطراب پنهان در دانشجویان. پژوهش های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۱ (۱): ۴۷-۵۸.
- عقیلی، رضا، مهرورز، محبوبه، صادقی گندمانی، کامران (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مراکز استعداد درخشان شهرکرد. رویش روانشناسی، ۶ (۲): ۷۸-۵۳.
- قدمی، مجید (۱۳۹۳). بررسی رابطه کمال گرایی با اضطراب امتحان دانش آموزان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال ۱۳، شماره ۴۹: ۱۳۶-۱۵۱.
- گال، م؛ بورگ، و؛ گال، ج. (۱۹۴۲). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی جلد ۱ و ۲. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران (۱۳۸۷). تهران: سمت.
- Alison R. (2005). The relationship of positive and negative perfectionism to Academic Achievement, Achievement Motivation, and well-Being in Tertiary students. Dissertation in New Zealand: University of Canterbury; 20-3.
- Altstötter, G, A, Gerstenberg, F, X, Brand, M. (2012). Performing well – Feeling bad? Effects of perfectionism under experimentally induced stress on tension and performance. Journal of Research in Personality; 46(5): 619–22.
- Brumbaugh, J, Lepsik, R, Olinger, C. (2008). The relationship between GPA and perfectionism. High School Education; 11 (7): 94-101. 13.
- Burns, D, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. Psychology Today, 14, 34-52.
- Casuso-Holgado, MJ., Cuesta-Vargas, AI., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, MT., Baron, Lopez, FJ., Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. BMC Med Educ.; 27(13): 33-40
- Craddock, A., Church, W., Sands, A. (2009). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. Australian Journal of Psychology, 61, 136–144.

- Enns, M. W., Cox, B. J., Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33: 921- 935.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74: 59–109.
- Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (2004). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association With psychology. *Journal of personality and social psychology*, 60: 456-470.
- Hewitt, P.L., Felt, G. L. (1991). perfectionism in the self and social context: conceptualization, assessment and association with psychopathology. *personality and social psychology* , 60: 456- 470.
- Jennifer, A. F. (2015). Academic cengagement. In: *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Second Edition): 31-36.
- Kawamura, K., Hunt, S., Frost, R., DiBartolo, P. (2001). Perfectionism, anxiety and depression: Are the relationship independent. *Cognitive Therapy and Research*, 25: 291-301.
- Ouweneel, E., Le, Blanc, P. M. Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (2): 142-153.
- Rice, K. G, mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment, *Journal of counseling psychology*, 47: 238 -250.
- Rice, K.G, Bair, C, Castro, J. R, Cohen, B. N & Hood. C. A, (2003). Meaning of perfectionism. *Journal of cognitive psychotherapy* .17,39-57.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., Nurmi, J. E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75: 162-172
- Sevlever, [Melina.](#), Rice, [Kenneth G.](#) (2017). Perfectionism, Depression, Anxiety, and Academic Performance in Premedical Students. *Canadian Medical Education Journal*. 7 (2): 96-104.
- Shaaria, A., Yusoff, N .M., Izam MG., Osmand, R., Dzahir N. F. (2014). The relationship between lecturers teaching style and academic engagement. *Social and Behavioral Sciences*. 118: 10 –20.
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D. V, Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*; 45: 237– 244.
- Soenens, B., Elliot, A. (2005). The intergenerational transmission of perfectionism: parents psychological control as an intervening variable. *Journal of family psychology*, 19: 358-366.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47(3): 633–662.
- Zhang, Y., Gan, Y., Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling Analysis. *Personality and Individual Difference*; 43: 1529-1540.

تأثیر آموزش به روش پرسشگری بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان پسر

حمیدرضا منتظری

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد تنکابن

h.montazeri@yahoo.com

سید کمال حسین پور

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران

Moalleme21@gmail.com

فاطمه ارفع

کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

Fa.arfaa90@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش به روش پرسشگری بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان پسر پایه دهم دوره متوسطه دوم رشت بود. این پژوهش شبه آزمایشی بوده و طرح پژوهش از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر پایه دهم دوره متوسطه دوم ناحیه ۱ و ۲ شهر رشت در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۳۰۴۵ نفر است که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای نمونه‌ای به حجم ۴۰ نفر انتخاب شد. در این پژوهش از بسته آموزش به روش پرسشگری و پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار *Spss20* و آزمون آماری تحلیل کوواریانس انجام شد. در بررسی فرضیه اصلی پژوهش یافته‌ها نشان داد که بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیر ترکیبی جدید حاصل از مؤلفه‌های انعطاف پذیری شناختی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F_{(۷۱)} = ۰/۷۱$ ، اثر پیلای، $p < ۰/۰۰۱$ ، $F_{(۳, ۳۳)} = ۲۷/۳۳$). در بررسی فرضیه‌های ویژه نیز یافته‌ها نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در ادراک کنترل پذیری ($\eta^2 = ۰/۳۳$ ، $p < ۰/۰۰۱$)، ادراک ($F_{(۱, ۴۰)} = ۱۸/۵۴$)، ادراک توجیه رفتار ($\eta^2 = ۰/۶۹$ ، $p < ۰/۰۰۱$)، ادراک ($F_{(۱, ۴۰)} = ۸۳/۳۹$) و ادراک گزینه‌های مختلف ($\eta^2 = ۰/۱۵$ ، $p < ۰/۰۰۱$)، $p = ۶/۹۴$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به تأثیر معنی‌داری که آموزش پرسشگری بر انعطاف پذیری دانش آموزان دارد، لذا ضروری است که این مهارتها در واحدهای درسی و دوره‌های آموزشی بدو خدمت و حین خدمت معلمان بیشتر مورد توجه قرار گیرد تا بتوانند دانش آموزانی برخوردار از روحیه پرسشگر و کنجکار و منعطف پرورش دهند.

کلمات کلیدی: پرسشگری، ادراک کنترل پذیری، ادراک توجیه رفتار، ادراک گزینه‌های مختلف، انعطاف پذیری شناختی.

بیان مسأله

بهسازی کیفیت یادگیری در دبیرستان ها و آماده کردن نوجوانان و جوانان برای آینده و زندگی پیچیده در قرن بیست و یکم، مستلزم ارتقای کیفیت تدریس و آموزش تخصصی است (راگ^{۲۰۶}، ۲۰۰۱ ترجمه کیامنش و گنجی، ۱۳۸۳). نهادهای آموزشی به جهت نقش مهم و خطیری که در امر تعلیم و تربیت نسل آینده ساز دارند، یکی از نهادهای مهم و زیربنایی در جامعه به شمار می روند (مظلومی قاضی محله، ۱۳۸۱). یکی از تازه ترین رویکردها در تدریس و یادگیری، توجه به فرایند تفکر در فرایند تدریس یادگیری است. معلمان از فنون پرسشگری برای ارزشیابی یادگیری دانش آموزان، واری کارها و تکلیف های کلاسی، مرور و خلاصه سازی درس ها، جلب توجه دانش آموزان، افزایش مهارتهای تفکر و پژوهش مستقل استفاده می کنند (بلک^{۲۰۷}، ۲۰۰۱).

نخستین دلیل پرداختن به اندیشه سؤال محوری^{۲۰۸} و پرسشگری در تعلیم و تربیت، کنجکاوی انسان است. این سؤال که چرا معمولاً با قرار گرفتن در معرض تجربیات مدرسه ای بیشتر، کنجکاوی افراد کمرنگ تر می شود، پرسشی حیاتی است که باید در جهت گیری پاسخ محور یا سازوکارهای غیرانسانی نظام آموزشی جست و جو کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). نظام های تعلیم و تربیتی که ویژگی پرسشگری را به رسمیت نشناخته و آن را سرکوب می کنند، باید بدانند که هرگز نخواهند توانست آن را از بین ببرند. تنها اتفاقی که می تواند رخ بدهد این است که پرسشگری بروز و ظهور بیرونی خود را از دست می دهد و به شکل درونی یا اصطلاحاً زیرزمینی ادامه خواهد یافت. به عبارت دیگر ویژگی ذاتی پرسشگری هرگز در سایه اراده و جهت گیری^{۲۰۹} های حاکم بر محیط از میان نخواهد رفت (ساراسون^{۲۱۰}، ۱۹۹۳ به نقل از غریبی و همکاران، ۱۳۹۲).

ذهن پرسشگر^{۲۱۱} از انعطاف پذیری شناختی قابل ملاحظه ای برخوردار است و می تواند خود را با تغییرات محیطی وفق دهد و سازگار کند. انعطاف پذیری شناختی^{۲۱۲} یک عملکرد منحصر به فرد، صفت بارز یا توانایی شناختی کلی است که به فرد اجازه می دهد ایده های چندگانه را بپذیرد، به طور انعطاف پذیر شناختش را تغییر دهد و هنگام تغییرات محیطی الگوهای پاسخ عادی بدهد (جانکو و همکاران^{۲۱۳}، ۲۰۱۳).

انعطاف پذیری فرایندی است که طی آن توانایی فرد در برابر چالش های عاطفی، اجتماعی و جسمی افزایش می یابد. جبران آسیب ها به فرد قدرت بیشتری برای رویارویی با ناملایمات زندگی را می دهد (دانشفر^{۲۱۴}، ۲۰۰۸). انعطاف پذیری شناختی توانایی افراد در تعدیل روند شناخت برای رو به رو شدن با موقعیت های جدید و غیرقابل پیش بینی می باشد (کاناس و همکاران^{۲۱۵}، ۲۰۰۳). وقتی فرد انعطاف پذیری شناختی نداشته باشد به طور معمول غیرفعال با شرایط محیط مواجه می شود و معمولاً به خطا می رود و کارها را با تعلل انجام می دهد (استرنبرگ، فرنچ^{۲۱۶}، ۱۹۹۲).

انعطاف پذیری شناختی به عنوان آگاهی فرد از انتخاب ها و گزینه های جایگزین و مناسب در هر موقعیت مفروض، تمایل به انعطاف پذیر بودن جهت سازگاری با موقعیت، احساس خودکارآمدی در انعطاف پذیر بودن تعریف می شود (گاندوز^{۲۱۷}، ۲۰۱۳؛ دبیری^{۲۱۸}، ۲۰۱۲). انعطاف پذیری شناختی که اثرات مثبتی روی توان فرد در مقابله با استرس های درونی و بیرونی و نیز اثرات مثبتی روی تعاملات افراد دارد (کوئستین و همکاران^{۲۱۹}، ۲۰۰۹)، یکی از مؤلفه های اصلی کارکرد اجرایی است و کارکرد اجرایی

206 . Wrag

207 . Black

208 . pivotal question

209 . Orientations

210 . Sarason

211 . questioner

212 . Cognitive Flexibility

213 . Johnco et al

214 . Daneshfar

215 . Canas et al

216 . Sternberg& Frensch

217 . Gunduz

218 . Deberry

219 . Koesten et al

برون دادهای رفتار را تنظیم می کند (عبدی و همکاران، ۱۳۹۳). به طور کلی، توانایی تغییر مجموعه شناختی برای سازگاری با محرک های در حال تغییر محیطی، عنصر اصلی تعریف عملیاتی انعطاف پذیری شناختی است (دنيس و وندروال^{۲۲۰}، ۲۰۰۹). این سازه روانشناختی نقش کلیدی در شکل گیری و تحول توانمندی های مختلف در افراد ایفا می کند (مارتین و همکاران^{۲۲۱}، ۲۰۱۱). افرادی که انعطاف پذیری شناختی دارند، می توانند مشکلات و موقعیت های جدید را در سطوح مختلف بررسی کرده و گزینه ها و ایده های جایگزین را ارائه کنند (دیبری^{۲۲۲}، ۲۰۱۲) و تحمل تعارض ها^{۲۲۳} در آنها بیشتر است (مارتین و همکاران، ۲۰۱۱)، از توجیهات جایگزین استفاده می کنند، به صورت مثبت چارچوب فکری خود را بازسازی می کنند و موقعیت های چالش برانگیز یا رویدادهای استرس زا را می پذیرند و نسبت به افرادی که انعطاف پذیر نیستند، از نظر روانشناختی تاب آوری بیشتری دارند (بارتون و همکاران، ۲۰۱۰، ۲۴؛ فیلیپس^{۲۲۵}، ۲۰۱۱).

در مقابل، افرادی که از انعطاف پذیری کمتری برخوردارند، به سختی می توانند یادگیری های اولیه خود را فراموش کنند، آنها بر یادگیری های قبلی خود که پیامدهای منفی برایشان دارد، پافشاری می کنند و این پافشاری به سازگاری آنها با شرایط جدید آسیب می رساند (کاربونلا و تیمپانو^{۲۲۶}، ۲۰۱۶). لذا پرورش و تربیت دانش آموزانی پرسشگر و کنجکاو که نیاز جامعه امروزی است، باید یکی از اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش باشد اما متأسفانه بررسی شرایط موجود در محیط های آموزشی نشان می دهد که این محیط ها عمده‌تاً مبتنی بر ارائه اطلاعات خام به طور یک طرفه و بدون توجه به رشد انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان است که نتیجه این امر هدر رفت سرمایه ملی کشور و پرورش شهروندانی خواهند بود که در تعاملات روزمره و در برخورد با مسائل و مشکلات مختلف انعطافی نخواهند داشت (گنجی، ۱۳۸۹).

در این راستا، آموزش به روش پرسشگری را می تواند ابزاری در دست نظام آموزش و پرورش دانست که می تواند با اجرای مطلوب و صحیح این روش، تغییرات چشمگیر و مطلوبی را در دانش آموزان ایجاد نماید (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). لذا با توجه به آنچه گفته شد، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش به روش پرسشگری می تواند بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان پسر پایه دهم دوره متوسطه دوم شهر رشت تأثیر گذارد؟

مرور پیشینه

زارع (۱۳۹۶) در مطالعه ای که با هدف بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش در بهبود انعطاف پذیری و همجوشی شناختی دانشجویان مضطرب انجام داد دریافت که بین گروه آزمایش و کنترل در انعطاف پذیری و همجوشی شناختی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج نشان می دهد درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش به عنوان یک مداخله مؤثر در دانشجویان مضطرب است.

هدف پژوهش مهدوی نیسانی (۱۳۹۵) بررسی رابطه بین انعطاف پذیری شناختی و حمایت اجتماعی با راهبردهای مقابله ای دانشجویان دانشگاه ملی ملایر بود. نتایج نشان داد بین انعطاف پذیری شناختی و حمایت اجتماعی باراهبردهای مقابله ای کارآمد رابطه معنا دار مثبتی حاصل شد.

در پژوهش حیدرپور و همکاران (۱۳۹۵) که به بررسی رابطه سبک های یادگیری با روحیه پرسشگری دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه اصفهان پرداختند، یافته ها نشان داد که بین سبک های یادگیری با روحیه پرسشگری رابطه معناداری وجود دارد. نتایج آزمون خی دو نشان داد که بین سبک های یادگیری به تفکیک جنسیت و رشته تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد. همچنین نتایج آزمون یومن ویتنی نشان داد که تفاوت معنی دار بین روحیه پرسشگری دانشجویان به تفکیک جنسیت وجود ندارد. نتایج آزمون کروسکال والیس نشان داد که بین روحیه پرسشگری دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی تفاوت وجود دارد.

^{۲۲۰} . Dennis & Vander Wal

^{۲۲۱} . Martin et al

^{۲۲۲} . Deberry

^{۲۲۳} . Conflicts

^{۲۲۴} . Burton et al

^{۲۲۵} . Phillips

^{۲۲۶} . Carbonella& Timpano

در پژوهش **رستمی** و همکاران (۱۳۹۵) تحت عنوان بررسی نقش انعطاف پذیری شناختی و ذهن آگاهی با اهمال کاری دانشجویان، نتایج نشان داد بین انعطاف پذیری شناختی و اهمال کاری ($r = 0/228$) همبستگی منفی وجود دارد که در سطح پنج صدم معنی دار است، همچنین بین ذهن آگاهی و اهمال کاری ($r = 0/387$) همبستگی منفی وجود دارد که در سطح یک صدم معنی دار است. توجه به نقش اهمال کاری در عملکرد تحصیلی و سلامت روانی- اجتماعی دانشجویان و رابطه ذهن آگاهی با این متغیر، به نظر می رسد با آموزش ذهن آگاهی به دانشجویان می توان به بهبود اهمال کاری آنان کمک نموده و اقدامات مؤثر روان شناختی مناسبی انجام داد.

در پژوهش حسینی و دادستان (۱۳۹۴) تحت عنوان بررسی رابطه بین انعطاف پذیری شناختی و حمایت اجتماعی با راهبردهای مقابله ای نوجوانان، یافته ها نشان داد که بین انعطاف پذیری شناختی و حمایت اجتماعی با راهبردهای مقابله ای کارآمد رابطه معنادار مثبتی حاصل شد و با افزایش میزان انعطاف پذیری شناختی و برخورداری از حمایت اجتماعی، استفاده از راهبردهای مقابله ای کارآمد افزایش می یابد.

پژوهش افشارنژاد (۱۳۹۴) که با هدف بررسی نقش پیش بینی کنندگی انعطاف پذیری شناختی و هوش معنوی در خوشنودی زناشویی در دانشجویان متأهل در سال تحصیل ۹۴-۱۳۹۳ انجام گرفت، نشان داد انعطاف پذیری شناختی می تواند خوشنودی زناشویی در دانشجویان متأهل را پیش بینی کند.

پژوهش شاره و همکاران (۱۳۹۳) با هدف تعیین تاثیر گروه درمانگری شناختی- رفتاری هیمبرگ- بکر بر بهبود اضطراب اجتماعی و انعطاف-پذیری شناختی، نتایج نشان داد که گروه درمانگری شناختی- رفتاری هیمبرگ- بکر در مقایسه با گروه کنترل باعث بهبود بیشتر انعطاف پذیری شناختی و کاهش معنادار اضطراب اجتماعی می شود. آزمودنی های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل میزان رضایت از درمان و بهبودی کلی خود را بطور معناداری بالاتر ارزیابی کردند و درصد بهبودی آن ها در تمام متغیرهای پژوهش بیشتر از درصدبهبودی آزمودنی های گروه کنترل بود. گروه درمانگری شناختی- رفتاری هیمبرگ- بکر در بهبود اضطراب اجتماعی و انعطاف پذیری شناختی مؤثر است.

در پژوهشی که توسط گنجی و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان اثربخشی آموزش مهارت های پرسشگری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش آموزان متوسطه انجام شد یافته ها نشان داد که که آموزش مهارت های پرسشگری به معلمان باعث افزایش ۱۲ درصدی تفکر انتقادی دانش آموزان شده است. در پنج زیرمقیاس تفکر انتقادی؛ تحلیل ۹ درصد، ارزیابی ۱۲ درصد، استنتاج ۴ درصد؛ استدلال قیاسی ۶ درصد و استدلال استقرایی ۵ درصد افزایش یافته بود. تفاوت میانگین نمره مهارت های تفکر دانش آموزان رشته های الکترونیک و علوم انسانی معنادار نبود.

نتایج پژوهش تقی زاده و فرمانی (۱۳۹۲) تحت عنوان بررسی نقش انعطاف پذیری شناختی در پیش بینی نومیدی و تاب آوری در دانشجویان نشان داد که خرده مقیاس ادراک کنترل پذیری توانست نمره ی کل نومیدی و همه ی خرده مقیاس های آن را به طور منفی پیش بینی کند. همچنین، خرده مقیاس ادراک گزینه های مختلف، نمره ی کل نومیدی و خرده مقیاس های یأس در دستیابی به خواسته ها و انتظار منفی نسبت به آینده را به طور منفی پیش بینی نمود. خرده مقیاس ادراک توجیه رفتار نیز خرده مقیاس عدم اطمینان به آینده را پیش بینی کرد. نتایج رگرسیون چندگانه همزمان در پیش بینی تاب آوری نشان داد که خرده مقیاس های ادراک کنترل پذیری و ادراک گزینه های مختلف، تاب آوری را پیش بینی نمودند. از بررسی یافته ها می توان این گونه نتیجه گیری کرد که انعطاف پذیری شناختی، توانایی پیش بینی نومیدی و تاب آوری را دارد.

غریبی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی که با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش آموزان پایه پنجم دبستان انجام دادند، دریافتند که آموزش تفکر تأثیر معنی داری بر افزایش پرسشگری دارد. پرسشگری می تواند توسط آموزش مستقیم تفکر در کلاس از طریق مشارکت آزمودنی ها در بحث ها و فعالیت های کلاسی و نیز رویارویی آنها با موقعیت های حیرت برانگیز و چالش زا افزایش یابد.

گنجی و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه ای که با هدف اثربخشی آموزش مهارت های پرسشگری و توضیح به معلمان بر خلاقیت دانش آموزان دوره متوسطه انجام دادند دریافتند که آموزش توأم مهارت های پرسشگری و توضیح دادن به معلمان باعث افزایش ۱۲ درصدی خلاقیت دانش آموزان شده است. آموزش مهارت های پرسشگری و توضیح دادن به معلمان بیشترین تأثیر را بر افزایش

مؤلفه بسط (۱۷/۷ درصد) و پس از آن بر مؤلفه های انعطاف پذیری (۳/۶ درصد)، ابتکار (۲/۷ درصد) و سالی (۲/۴۷ درصد) داشته است.

لائوریو-مارتینز و براسونی^{۲۲۷} (۲۰۱۸) مطالعه ای با عنوان «انعطاف پذیری شناختی و تصمیم گیری سازگار» انجام داده است. به زعم وی با استفاده از انعطاف پذیری شناختی می توان در هنگام برخورد با تغییرات به موفقیت دست یافت. در این مقاله استدلال می شود که انعطاف پذیری شناختی (یعنی توانایی مطابقت با نوع پردازش شناختی با نوع مشکلی که در دست دارد)، افراد را قادر می سازد که به طور قابل توجهی بالاتر از تصمیم گیری عمل کنند. لذا، عملکرد برتر تصمیم گیری با استفاده از فرآیندهای شناختی و در مواجهه با مشکلات ساختار یافته همراه است.

داجانی و یادین^{۲۲۸} (۲۰۱۷) در مطالعه خود اذعان داشته اند انعطاف پذیری شناختی، نوعی آمادگی است که با آن فرد می تواند انتخابی مناسب بین فرآیندهای ذهنی برای تولید واکنش های رفتاری مناسب داشته باشد. این سازه از مجموعه گسترده ای از عوامل فردی (شخصیتی، تواناییهای ذهنی و...) و محیطی (آموزشی، امکانات، خانواده) و ... تأثیر پذیرفته و در طولانی مدت توسعه می یابد. لذا مشخص نیست که آیا انعطاف پذیری شناختی از زیربنای عصبی متمایز از شبکه کنترل اجرایی ایجاد می شود یا خیر. لذا در این مطالعه عینی تصویر برداری از انعطاف پذیری شناختی بررسی و تمرکز بر مجموعه تغییرات شناختی در مواجهه با موقعیت های مختلف است. لذا پیشنهاد می کنیم که یک راه مهم برای تحقیق در آینده، مشخص کردن رابطه بین انعطاف پذیری عصبی شناختی و انعطاف پذیری شناختی می باشد.

دی والچ^{۲۲۹} (۲۰۱۵) در پژوهشی که به منظور بررسی تأثیر پرسش های کلاسی بر تفکر انتقادی و میزان مشارکت دانشجویان رشته زبان انجام داد، به این نتیجه رسید که استفاده از پرسشگری منجر به رشد مهارت های تفکر انتقادی و میزان مشارکت دانشجویان می شود.

نتایج مطالعه پلاکارد و همکاران^{۲۳۰} (۲۰۱۵) نشان داد که انعطاف پذیری شناختی با توجه به سازگار کردن افراد با موقعیت های تازه و کاهش میزان استرس آنان در موقعیت های جدید، بر سلامت روان تأثیر معناداری دارد.

نتایج مطالعه اسکات و مک کرکن^{۲۳۱} (۲۰۱۵) حاکی از این امر بود که انعطاف پذیری رو شناختی در بیماری هایی که با دردهای مزمن همراه هستند، به شدت با پذیرش خود و مشارکت در برنامه های درمانی وابسته است. به گونه ای که افرادی که پذیرش مثبتی نسبت به بیماری و خود دارند، بهتر می توانند با شرایط استرس زا کنار بیایند.

در پژوهش کوجوکریا و بوتنارو^{۲۳۲} (۲۰۱۴) با عنوان پرسشگری ابزار تفکر انتقادی، نتایج نشان داد که در ۲۵ سال گذشته یکی از ابزارهای مهم برای ایجاد تفکر انتقادی، پرسشگری است و لذا، این شیوه به جهت توسعه تفکر انتقادی توصیه می شود.

کوئیونگ و یوجینگ^{۲۳۳} (۲۰۰۹) با مشاهده و ضبط فرایند ۵۵ کلاس درس دریافتند که معلمان با تجربه از سؤال های تحلیلی و مقایسه ای بیشتری در ریاضیات استفاده می کنند. معلمان و دانش آموزان برای یافتن پاسخ ها با یکدیگر مشارکت می کنند. در حالی که معلمان تازه کار تمایل دارند که به دانش آموزان سر نخ داده و از سؤال های ساده ای استفاده می کنند که باعث یادآوری مطالب از حافظه می شوند. این گونه معلمان منطق دانش آموزان را درک می کنند اما آنها را در فرایند تدریس مشارکت نمی دهند.

227 . Laureiro-Martínez, Brusoni

228. Dajani&Uddin

229 . Dewaelsche

230 . Plukaard et al

231 . Scott& Mccracken

232 . Cojocariu& Butnaru

233 . Qiong& Yujing

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی^{۲۴} است و طرح پژوهش از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل است.

جدول ۱: دیاگرام طرح پژوهش

پس آزمون	متغیر مستقل	پیش آزمون	گروه ها
T2	X	T1	E
T2	-	T1	C

در این پژوهش، متغیر مستقل، آموزش پرسشگری است و تأثیر آن بر متغیر وابسته یعنی انعطاف پذیری شناختی و مؤلفه های سه گانه آن (ادراک کنترل پذیری، ادراک توجیه رفتار، ادراک گزینه های مختلف) مورد مطالعه قرار گرفت.

جامعه آماری، نمونه آماری، حجم نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه دهم دوره متوسطه دوم شهر رشت است که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول تحصیل هستند که تعداد این دانش آموزان ۳۰۴۵ نفر می باشد. حجم نمونه تا حد زیادی به هدف و روش تحقیق بستگی دارد. در تحقیقات قوم شناسی یا کیفی معمولاً از نمونه کوچک استفاده می شود. برای پژوهش های توصیفی، مانند مطالعات میدانی و زمینه یابی، نمونه ای به حجم حداقل ۱۰۰ نفر نیاز است. در پژوهش های همبستگی برخی منابع حداقل حجم نمونه را ۳۰ نفر و برخی دیگر ۵۰ نفر ذکر کرده اند. در پژوهش های از نوع آزمایشی، شبه آزمایشی، علی مقایسه ای، حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر در هر گروه توصیه می شود. لذا در پژوهش حاضر تعداد ۴۰ نفر از دانش آموزان پسر پایه دهم دوره متوسطه دوم شهر رشت در دو گروه ۲۰ نفری کنترل و آزمایش مورد مطالعه قرار گرفتند. به منظور انتخاب نمونه، از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهر رشت یک ناحیه انتخاب شد. سپس از بین مدارس پسرانه متوسطه دوم در آن ناحیه، یک مدرسه به تصادف انتخاب شد. سپس از بین کلاس های پایه دهم در این مدرسه، تعداد ۲ کلاس انتخاب شد. از بین دانش آموزان داوطلب در اجرای این پژوهش تعداد ۲۰ دانش آموز از یک کلاس به عنوان گروه کنترل و تعداد ۲۰ دانش آموز از یک کلاس دیگر به عنوان گروه آزمایش انتخاب گردیدند. بین همه این ۴۰ نفر پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی به عنوان پیش آزمون توزیع شد.

به دانش آموزان گروه آزمایش طی ۷ جلسه دو ساعته، با شیوه پرسشگری آموزش داده شد، در حالی که دانش آموزان در گروه کنترل هیچ مداخله و آموزشی دریافت نکردند. یک هفته پس از اتمام جلسات آموزشی، مجدداً پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی به عنوان پس آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد.

ابزار گردآوری داده ها و پایایی آن

در پژوهش حاضر جهت گردآوری داده ها از پکیج آموزش به روش پرسشگری و پرسشنامه استاندارد انعطاف پذیری شناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰) استفاده شد.

پکیج آموزش به روش پرسشگری

در پژوهش حاضر، دانش آموزان گروه آزمایش در ۷ جلسه آموزش به روش پرسشگری شرکت کردند. برنامه آموزشی به شرح جدول زیر است:

^{۲۴} . Quasi-Experiment

جدول ۲: محتوای جلسات آموزش به روش پرسشگری

جلسه	عنوان
اول	شروع - معرفی اعضاء گروه- دعوت به صحبت آزاد - آشنایی دانش آموزان با پژوهشگر و فراهم کردن زمینه ی درک و تفاهم متقابل و بیان انتظارات پژوهشگر از دانش آموزان - تکمیل پرسش نامه ها (اجرای پیش آزمون)
دوم	مشخص کردن مبحثی از کتاب درسی با مشارکت دانش آموزان، استفاده از روش بارش مغزی جهت طرح سؤالاتی از سوی دانش آموزان پیرامون مبحث درسی مورد نظر و تشویق دانش آموزان کمتر فعال به شرکت در طرح سؤالات، ثبت سؤالات مطرح شده (درست، نیمه درست و نادرست) توسط معلم و تمامی دانش آموزان
سوم	واکنش نسبت به پاسخ های درست یا نیمه درست: اگر پاسخ نیمه صحیح است، برای قسمت درست پاسخ اعتبار قائل شوید و یادگیرنده را راهنمایی کنید تا پاسخ خود را بهبود بخشد و از شرکت کننده دیگری بخواهید پاسخ را کامل کند. اگر پاسخ کاملاً صحیح است با گفتن خیلی خوب یا درست است شرکت کننده را تشویق کنید.
چهارم	واکنش نسبت به پاسخ های نادرست: تمرکز معلم نباید صرفاً بر پاسخ های درست دانش آموزان باشد، بلکه باید پاسخ های نادرست دانش آموزان هم باید مورد نقد و بررسی قرار گیرد. پاسخ نادرست نباید مورد انتقاد قرار بگیرد. برای کوششی که شرکت کننده کرده است او را تحسین کنید و به نکته اصلی که مورد بی توجهی وی قرار گرفته است اشاره نمایید و با طرح سئوال های دیگر به شرکت کننده کمک کنید تا پاسخ صحیح را بیابد. از او بخواهید درباره سئوال فکر کند و دوباره برای بیان پاسخ به او فرصت دهید.
پنجم	واکنش نسبت به نبود پاسخ: اگر معلم از دانش آموزان پیرامون سئوال یا سؤالاتی که مطرح شده است، پاسخی دریافت نکرد نباید سطحی از آن بگذرد. بسیار مهم است که به شرکت کنندگان احساس کودن بودن دست ندهد، هر پاسخی ارزش شنیدن را دارد. برای این مورد می توانید از شرکت کننده دیگر سئوال کنید، سئوال را به زبان ساده تر بیان کنید یا دوباره مطلب را تدریس کنید.
ششم	جمع بندی از سؤالات و پاسخ های مطرح شده از سوی دانش آموزان پیرامون مبحث موردنظر توسط دانش آموزان
هفتم	تکمیل پرسش نامه ها (اجرای پس آزمون)

پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی

پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰) یک ابزار خودگزارشی کوتاه است که شامل ۲۰ سؤال می باشد. این مقیاس برای سنجش نوعی از انعطاف پذیری شناختی که در موفقیت فرد برای چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد با افکار کارآمدتر لازم است، به کار می رود. شیوه نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه ای (کاملاً موافقم = ۶ تا کاملاً مخالفم = ۱) است و تلاش دارد تا سه جنبه از انعطاف پذیری شناختی را بسنجد:

(الف) میل به درک موقعیت های سخت به عنوان موقعیت های قابل کنترل (ادراک کنترل پذیری) شامل سؤالات: ۳، ۶، ۵، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰

(ب) توانایی درک چندین توجیه جایگزین برای رویدادهای زندگی و رفتار انسان ها (ادراک توجیه رفتار) شامل سؤالات: ۱، ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۷

(ج) توانایی ایجاد چندین راه حل جایگزین برای موقعیت های سخت (ادراک گزینه های مختلف) شامل سؤالات: ۸، ۱۰ دنیس و وندروال (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که پرسشنامه حاضر از ساختار عاملی، روایی همگرا و روایی همزمان مناسبی برخوردار می باشد. روایی همزمان این پرسشنامه با پرسشنامه افسردگی بک، برابر با ۰/۳۹ - و روایی همگرای آن با انعطاف پذیری شناختی مارتین و رابین ۰/۷۵ به دست آوردند. شاره و همکاران (۱۳۹۳) ضریب پایایی کل مقیاس را ۰/۷۱ و خرده مقیاس های ادراک کنترل پذیری، ادراک گزینه های مختلف و ادراک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۲ و ۰/۵۷ گزارش کرده اند. این پژوهشگران ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۵۵ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز پایایی کل ابزار و هر یک از خرده مقیاس های ادراک کنترل پذیری، ادراک توجیه رفتار و ادراک گزینه های مختلف با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۲، ۰/۸۸، ۰/۸۵ و ۰/۷۲ به دست آمد.

شیوه اجرای پژوهش

جهت اجرای پژوهش حاضر، پژوهشگر ابتدا از بین ناحیه یک و دو شهر رشت، یک ناحیه را به تصادف انتخاب کرد. سپس از بین مدارس دوره متوسطه دوم این ناحیه، یک مدرسه به تصادف انتخاب شد و از بین کلاس های پایه دهم مدرسه، تعداد ۲ کلاس

انتخاب شد. پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی بین دانش آموزان هر دو کلاس توزیع شد و ۴۰ نفر از دانش آموزانی که کمترین نمره انعطاف پذیری شناختی را کسب کرده بودند (پیش آزمون)، در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند و گروه آزمایش به مدت ۷ جلسه به روش پرسشگری آموزش دید اما گروه کنترل چنین آموزشی را دریافت نکرد. در پایان جلسات آموزشی مجدداً از هر دو گروه پس آزمون (پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی) گرفته شد.

تجزیه و تحلیل داده ها

تحلیل داده ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. ابتدا در سطح توصیفی با استفاده از شاخص هایی مانند میانگین، انحراف معیار، کمترین نمره و بیشترین نمره، توصیفی از چگونگی توزیع نمرات آزمودنی ها در دو گروه آزمایش و کنترل ارائه شد. در سطح استنباطی هم، جهت آزمون فرضیه اصلی پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) و جهت بررسی هر یک از فرضیه های ویژه از آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه (ANCOVA) استفاده شد.

یافته ها

در ابتدا، با استفاده از شاخص های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمرات) نمرات آزمودنی ها در دو گروه آزمایش و کنترل گزارش شد. سپس با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری و یک راهه هر یک از فرضیه های پژوهش مورد بررسی و آزمون قرار گرفت.

جدول ۳: شاخص های توصیفی نمرات انعطاف پذیری شناختی آزمودنی ها در پیش آزمون و پس آزمون

متغیرها	دفعات اندازه گیری	گروه	میانگین	انحراف معیار	کمینه نمرات	بیشینه نمرات
انعطاف پذیری شناختی	پیش آزمون	آزمایش	۷۹/۹۵	۱۱/۴۶	۵۰	۹۶
		کنترل	۶۶/۹۵	۱۴/۰۲	۴۸	۹۱
	پس آزمون	آزمایش	۹۰/۵۰	۸/۲۵	۷۵	۱۰۵
		کنترل	۶۶/۸۰	۱۴/۲۵	۳۹	۹۱

جدول ۴: شاخص های توصیفی نمرات مؤلفه های انعطاف پذیری شناختی آزمودنی ها در پیش آزمون و پس آزمون

متغیرها	دفعات اندازه گیری	گروه	میانگین	انحراف معیار	کمینه نمرات	بیشینه نمرات
ادراک کنترل پذیری	پیش آزمون	آزمایش	۳۳/۶۵	۷/۸۳	۲۳	۴۸
		کنترل	۲۹	۸/۷۳	۱۴	۴۵
	پس آزمون	آزمایش	۴۲/۸۰	۶/۳۴	۳۱	۵۴
		کنترل	۳۱/۱۵	۹/۷۴	۱۵	۴۸
ادراک توجیه رفتاری	پیش آزمون	آزمایش	۲۹/۰۵	۹/۱۰	۱۵	۴۲
		کنترل	۲۷/۰۵	۷/۸۰	۱۵	۴۸
	پس آزمون	آزمایش	۳۸/۱۰	۷/۸۳	۲۴	۴۸
		کنترل	۲۵/۵۵	۸/۰۷	۱۴	۴۲
ادراک گزینه های مختلف	پیش آزمون	آزمایش	۸/۲۵	۲/۲۴	۴	۱۲
		کنترل	۸/۲۰	۲/۳۵	۵	۱۲
	پس آزمون	آزمایش	۹/۶۰	۲/۱۸	۵	۱۲
		کنترل	۸/۰۵	۲/۲۵	۳	۱۲

فرضیه اصلی پژوهش: آموزش به روش پرسشگری بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان تأثیر دارد.

به منظور بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد.

جدول ۵: تحلیل کوواریانس چندمتغیری مؤلفه های انعطاف پذیری شناختی در گروه آزمایش و کنترل

آزمونهای چندمتغیری	مقدار	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اِتا
اثر پیلایی	۰/۷۱	۲۷/۳۳	۳	۳۳	۰/۰۰۰۱***	۰/۷۱
لامبدای ویلکز	۰/۲۸	۲۷/۳۳	۳	۳۳	۰/۰۰۰۱***	۰/۷۱
اثر هوتلینگ	۲/۴۸	۲۷/۳۳	۳	۳۳	۰/۰۰۰۱***	۰/۷۱
بزرگ ترین ریشه	۲/۴۸	۲۷/۳۳	۳	۳۳	۰/۰۰۰۱***	۰/۷۱

*** $p < ۰/۰۰۱$ (سطح معنی داری)

یافته های حاصل از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول ۵ نشان می دهد که با رعایت مفروضه همگنی ماتریس واریانس کوواریانس ($F_{(۶, ۱۰۴۲/۱۸)} = ۱/۶۹, p > ۰/۰۵$) و همچنین برقراری مفروضه همگنی واریانس گروه ها ($p > ۰/۰۵$)، بین آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل در متغیر ترکیبی جدید حاصل از مؤلفه های انعطاف پذیری شناختی تفاوت معنی داری وجود دارد ($۰/۷۱ = \text{اثر پیلایی}, F_{(۳, ۳۳)} = ۲۷/۳۳, p < ۰/۰۰۱$). به عبارتی با توجه به این یافته می توان گفت که بین آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل در حداقل یک مورد از مؤلفه های انعطاف پذیری شناختی در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد. به منظور بررسی این مساله که تفاوت مشاهده شده بین دو گروه در کدامیک از انعطاف پذیری شناختی است، یافته های حاصل از تحلیل کوواریانس یک راهه (ANCOVA) در جدول ۶ گزارش می شود.

جدول ۶: تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمرات مؤلفه های انعطاف پذیری شناختی در گروه آزمایش و کنترل

مؤلفه ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اِتا
ادراک کنترل پذیری	پیش آزمون	۶۹۱۵/۱۸	۱	۶۹۱۵/۱۸	۰/۰۰۰۱***	۰/۶۵
	گروه	۴۰۹/۴۸	۱	۱۷/۳۲	۰/۰۰۰۱***	۰/۳۳
	خطا	۸۲۷/۳۰	۳۵	۲۳/۶۳		
ادراک توجیه رفتار	پیش آزمون	۱۸۷۸/۱۱	۱	۱۲۸/۵۴	۰/۰۰۰۱***	۰/۷۸
	گروه	۱۰۳۳/۸۶	۱	۷۰/۷۶	۰/۰۰۰۱***	۰/۶۶
	خطا	۵۱۱/۳۷	۳۵	۱۱/۶۱		
ادراک گزینه های مختلف	پیش آزمون	۶۶/۶۶	۱	۲۰/۸۳	۰/۰۰۰۱***	۰/۳۷
	گروه	۳۰/۹۳	۱	۹/۶۷	۰/۰۰۴**	۰/۲۱
	خطا	۱۱۱/۹۶	۳۵	۳/۱۹		

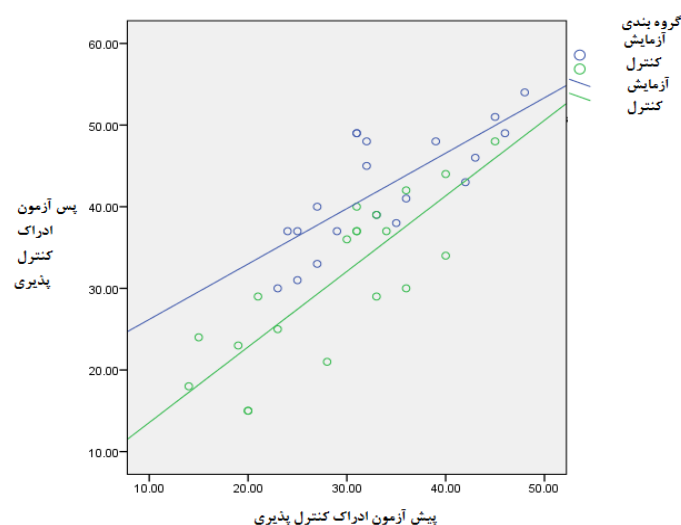
*** $p < ۰/۰۰۱$ ** $p < ۰/۰۱$ (سطح معنی داری)

با توجه به یافته های جدول ۶، بین نمرات پس آزمون ادراک کنترل پذیری ($\eta^2 = ۰/۳۳, F_{(۱, ۳۵)} = ۱۷/۳۲, p < ۰/۰۰۱$)، ادراک توجیه رفتار ($\eta^2 = ۰/۶۶, F_{(۱, ۳۵)} = ۷۰/۷۶, p < ۰/۰۰۱$) و ادراک گزینه های دیگر ($\eta^2 = ۰/۲۱, F_{(۱, ۳۵)} = ۹/۶۷, p < ۰/۰۰۱$) در بین آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری مشاهده شده است و میانگین نمرات پس آزمون آزمودنی های گروه آزمایش در هر یک از مؤلفه های انعطاف پذیری شناختی بیشتر از میانگین نمرات آزمودنی های گروه کنترل است. با توجه به این یافته ها می توان گفت که آموزش به روش پرسشگری باعث افزایش انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان می شود.

فرضیه ویژه اول پژوهش: آموزش به روش پرسشگری بر ادراک کنترل پذیری دانش آموزان تأثیر دارد.

به منظور بررسی این فرضیه از تحلیل کوواریانس یک راهه استفاده شد. بررسی مفروضه همگنی شیب های رگرسیونی ($p > ۰/۰۵$) و مفروضه برابری واریانس گروه ها ($F_{(۱, ۳۶)} = ۱/۵, p > ۰/۰۵$) نشان می دهد که مفروضه ها برقرارند و

تخطی از آنها صورت نگرفته است. همچنین در بررسی مفروضه وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته (نمودار ۱) یافته ها نشان می دهد که بین نمره پیش آزمون و پس آزمون ادراک کنترل پذیری دو گروه آزمایش و کنترل رابطه خطی وجود دارد و مفروضه برقرار است.



نمودار ۱: رابطه خطی متغیر تصادفی کمکی (پیش آزمون ادراک کنترل پذیری) و پس آزمون

جدول ۷: تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمرات پس آزمون ادراک کنترل پذیری در گروه آزمایش و کنترل

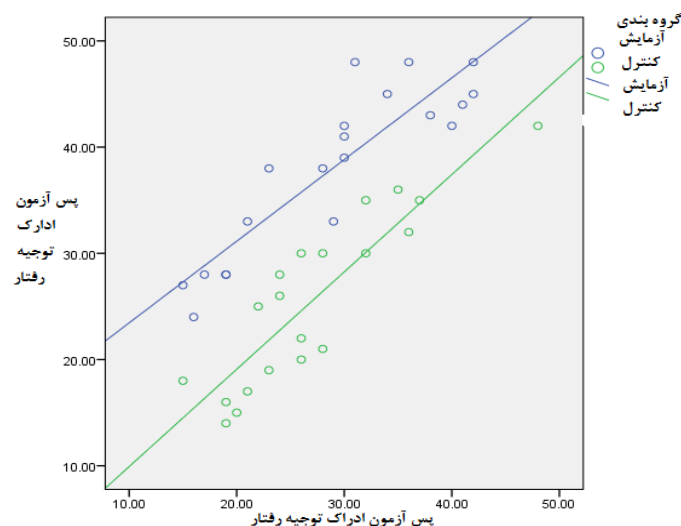
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	متوسط مجذورات	نسبت F	سطح معنی داری مشاهده شده (p)	مجدور سهمی اِتا
گروه	۴۹۳/۳۰	۱	۴۹۳/۳۰	۱۸/۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۳
خطا	۹۸۴/۲۶	۳۷	۲۶/۶۰			
کل	۵۷۸۳۲	۴۰				

$$p < ۰/۰۰۱ ***$$

پس از بررسی مفروضه ها، یافته های جدول ۷ نشان می دهد بین نمرات پس آزمون ادراک کنترل پذیری آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل پس از حذف اثر پیش آزمون، تفاوت معنی داری مشاهده شده است ($\eta^2 = ۰/۳۳$ ، $p < ۰/۰۰۱$ ، $F(۱, ۳۷) = ۱۸/۵۴$) که با توجه به جدول توصیفی ۴، میانگین نمرات ادراک کنترل پذیری آزمودنی های گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از میانگین نمرات آزمودنی های گروه کنترل است. با توجه به این یافته ها می توان گفت که آموزش به روش پرسشگری تأثیر معنی داری بر ادراک کنترل پذیری دانش آموزان دارد.

فرضیه ویژه دوم پژوهش: آموزش به روش پرسشگری بر ادراک توجیه رفتار دانش آموزان تأثیر دارد.

به منظور بررسی این فرضیه از تحلیل کوواریانس یک راهه استفاده شد. بررسی مفروضه همگنی شیب های رگرسیونی ($p > ۰/۰۵$) و مفروضه برابری واریانس گروه ها ($F(۳۶, ۱۱) = ۱/۰۴$ ، $p > ۰/۰۵$) نشان می دهد که مفروضه ها برقرارند و تخطی از آنها صورت نگرفته است. همچنین در بررسی مفروضه وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته (نمودار ۲) یافته ها نشان می دهد که بین نمره پیش آزمون و پس آزمون ادراک کنترل پذیری دو گروه آزمایش و کنترل رابطه خطی وجود دارد و مفروضه برقرار است.



نمودار ۲: رابطه خطی متغیر تصادفی کمکی (پیش آزمون ادراک توجیه رفتار) و پس آزمون

جدول ۸: تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمرات پس آزمون ادراک توجیه رفتاری در گروه آزمایش و کنترل

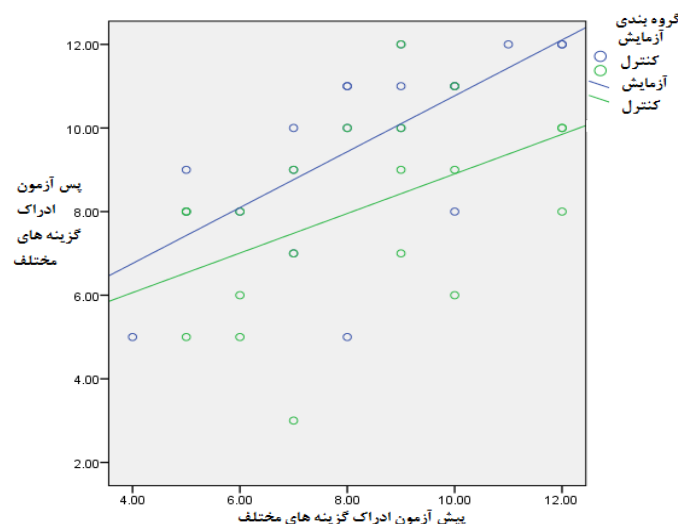
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	متوسط مجذورات	نسبت F	سطح معنی داری مشاهده شده (p)	مجدور سهمی اِتا
گروه	۱۱۶۸/۱۹	۱	۱۱۶۸/۱۹	۸۳/۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۶۹
خطا	۵۱۸/۳۰	۳۷	۱۴			
کل	۴۴۴۹۵/۰۰	۴۰				

$$p < ۰/۰۰۱ ***$$

یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل کوواریانس در جدول ۸ نشان می‌دهد که بین نمرات پس آزمون ادراک توجیه رفتار آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل پس از حذف اثر پیش آزمون، تفاوت معنی داری مشاهده شده است ($\eta^2 = ۰/۶۹$, $p < ۰/۰۰۱$). که با توجه به جدول توصیفی ۴، میانگین نمرات ادراک توجیه رفتار آزمودنی‌های گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه کنترل است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش به روش پرسشگری تأثیر معنی داری بر ادراک توجیه رفتار دانش آموزان دارد.

فرضیه ویژه سوم پژوهش: آموزش به روش پرسشگری بر ادراک گزینه‌های مختلف دانش آموزان تأثیر دارد.

به منظور بررسی این فرضیه از تحلیل کوواریانس یک راهه استفاده شد. بررسی مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی ($> ۰/۰۵$) $p = ۰/۵۶$ ($F_{(۱,۳۶)} = ۱/۵۳$) و مفروضه برابری واریانس گروه‌ها ($p > ۰/۰۵$, $F_{(۱,۳۸)} = ۱/۵۳$) نشان می‌دهد که مفروضه‌ها برقرارند و تخطی از آنها صورت نگرفته است. همچنین در بررسی مفروضه وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته (نمودار ۳) یافته‌ها نشان می‌دهد که بین نمره پیش آزمون و پس آزمون ادراک کنترل‌پذیری دو گروه آزمایش و کنترل رابطه خطی وجود دارد و مفروضه برقرار است.



نمودار ۳: رابطه خطی متغیر تصادفی کمکی (پیش آزمون ادراک گزینه های مختلف) و پس آزمون

جدول ۹: تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمرات پس آزمون ادراک گزینه های مختلف در گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	متوسط مجذورات	نسبت F	سطح معنی داری مشاهده شده (p)	سطح معنی داری مشاهده شده (p)
گروه	۲۳/۱۵	۱	۲۳/۱۵	۶/۹۴	۰/۰۱	۰/۱۵
خطا	۱۲۳/۳۰	۳۷	۳/۳۳			
کل	۳۳۲۷/۰۰	۴۰				

$$p < ۰/۰۰۱ ***$$

یافته های حاصل از آزمون تحلیل کوواریانس در جدول ۹ نشان می دهد که بین نمرات پس آزمون ادراک گزینه های مختلف آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل پس از حذف اثر پیش آزمون، تفاوت معنی داری مشاهده شده است ($F_{(۱,۳۷)} = ۶/۹۴$, $p < ۰/۰۰۱$, $\eta^2 = ۰/۱۵$). که با توجه به جدول ۴، میانگین نمرات ادراک گزینه های مختلف آزمودنی های گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از میانگین نمرات آزمودنی های گروه کنترل است. با توجه به این یافته ها می توان گفت که آموزش به روش پرسشگری تأثیر معنی داری بر ادراک گزینه های مختلف دانش آموزان دارد.

بحث و نتیجه گیری

نهادهای آموزشی به جهت نقش مهم و خطیری که در امر تعلیم و تربیت نسل آینده ساز دارند، یکی از نهادهای مهم و زیربنایی در جامعه به شمار می روند. زیرا مهمترین شکل تعامل انسانی، ارتباطی است که بر مبنای پرسش و پاسخ پی ریزی می شود. بنابراین پرسشگری به عنوان یک مهارت در تمامی سطوح تعامل اجتماع مورد نیاز است. لذا مطالعه حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش به روش پرسشگری بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان پسر انجام شد. در بررسی فرضیه اصلی پژوهش، نتایج نشان داد که بین نمرات پس آزمون انعطاف پذیری شناختی آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری مشاهده شد و میانگین نمرات آزمودنی های گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش به روش پرسشگری بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان تأیید و فرض صفر رد می شود. همسو با این یافته مطالعه گنجی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که آموزش توأم مهارتهای پرسشگری و توضیح دادن به معلمان باعث افزایش ۱۲ درصدی خلاصیت دانش آموزان شده است. آموزش مهارتهای پرسشگری و توضیح دادن به معلمان بیشترین تأثیر را بر افزایش مؤلفه بسط (۱۷/۷ درصد) و پس از آن بر مؤلفه های انعطاف پذیری (۳/۶ درصد)، ابتکار (۲/۷ درصد) و سیالی (۲/۴۷ درصد) داشته است.

در پژوهشی دیگر که توسط گنجی و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان اثربخشی آموزش مهارت های پرسشگری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش آموزان متوسطه انجام شد، یافته ها نشان داد که که آموزش مهارتهای پرسشگری به معلمان باعث افزایش ۱۲

درصدی تفکر انتقادی دانش آموزان شده است. در پنج زیرمقیاس تفکر انتقادی؛ تحلیل ۹ درصد، ارزیابی ۱۲ درصد، استنتاج ۴ درصد؛ استدلال قیاسی ۶ درصد و استدلال استقرایی ۵ درصد افزایش یافته بود. تفاوت میانگین نمره مهارت‌های تفکر دانش آموزان رشته های الکترونیک و علوم انسانی معنادار نبود.

همچنین دی والچ (۲۰۱۵) در پژوهشی که به منظور بررسی تأثیر پرسش های کلاسی بر تفکر انتقادی و میزان مشارکت دانشجویان رشته زبان انجام داد، به این نتیجه رسید که استفاده از پرسشگری منجر به رشد مهارت‌های تفکر انتقادی و میزان مشارکت دانشجویان می شود. در پژوهش کوجوکریا و بوتنارو (۲۰۱۴) با عنوان پرسشگری ابزار تفکر انتقادی نیز نتایج نشان داد که در ۲۵ سال گذشته یکی از ابزارهای مهم برای ایجاد تفکر انتقادی، پرسشگری است و لذا، این شیوه به جهت توسعه تفکر انتقادی توصیه می شود.

در تبیین تأثیر آموزش به روش پرسشگری بر انعطاف پذیری شناختی می توان گفت که آشنایی دانش آموزان با فرایند پرسشگری و ایجاد انگیزه در آنان جهت طرح پرسش، می تواند تشدیدکننده و تسهیل کننده مکانیسم پرسشگری بوده و تواناییهای پرسشگری دانش آموزان را وسعت ببخشد. به عبارتی افزایش رویارویی دانش آموزان با حیرت و مسائل و موضوعات چالش برانگیز و نیز درگیر شدن در مباحث و احساس نیاز آنان به یافتن راه حل، منجر به تقویت توانایی های پرسشگری و تلاش برای تعادل یابی مجدد شناختی فراگیران می گردد. این یافته براساس دیدگاه سازنده گرایی پیازه قابل تبیین است. بدین صورت که ساخت های ذهنی دانش آموزان از طریق مواجهه با مسائل واقعی در کلاس و تأمل و تفکر در مورد این مسائل، دچار عدم تعادل شناختی شده است، به طوریکه آنها را به جست و جوی اطلاعات و تبادل اندیشه و می دارد تا از طریق کنش متقابل به تعادل یابی مجدد بپردازند. در تبیینی دیگر برای یافته پژوهش حاضر می توان گفت به نظر می رسد پرسشگری یکی از تمایلات و نیازهای حیاتی انسان است که پیوند اساسی با آگاهی و تکوین شناخت بشر دارد و همواره برای انسان لذت بخش است. براین اساس تعلیم و تربیتی پویاست که فرصت و امکان تجربه نمودن چنین لذت و رشدی را برای انسان فراهم نماید. معلم پایبند به آموزش مبتنی بر پرسشگری، فراتر از موضوع درسی تفکیک شده می اندیشد و در جهت غایت ها و اهدافی تدریس می کند که بالاتر از طبقه بندی موضوع درسی اند.

در بررسی فرضیه ویژه اول یافته های حاصل از آزمون نشان داد که بین نمرات پس آزمون ادراک کنترل پذیری آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری مشاهده شده است و میانگین نمرات ادراک کنترل پذیری آزمودنی های گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از میانگین نمرات آزمودنی های گروه کنترل است. لذا فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش به روش پرسشگری بر ادراک کنترل پذیری دانش آموزان تأیید و فرض صفر رد می شود. این یافته ها همسو با دیگر پژوهش های انجام شده در این زمینه از جمله پژوهش حیدرپور و همکاران (۱۳۹۵)، [شاره](#) و همکاران (۱۳۹۳)، گنجی و همکاران (۱۳۹۲)، غریبی و همکاران (۱۳۹۲)، گنجی و همکاران (۱۳۹۱)، دی والچ (۲۰۱۵)، کوجوکریا و بوتنارو (۲۰۱۴) است.

تدریس برای پرسشگری پیش از هر چیز، عبارت از ایجاد محیط مساعد برای حیرت برانگیزی و تفکر نقاد در کلاس و مدرسه است، یعنی تبدیل کردن محیط کلاس درس و مدرسه به یک اجتماع کوچک نقاد، مکانی که ارزشهای مربوط به پرسشگری در آن مورد تشویق و پاداش قرار بگیرند. معلم در این شیوه بیشتر پرسشگر است تا واعظ، و پرسش هایی را مطرح می کند که معانی را می کاوند، دلیل و شاهد می طلبند، شرح و بسط را تسهیل می کنند، اجازه نمی دهند بحث ها گیج کننده شوند، برای گوش دادن به حرف دیگران انگیزه ایجاد می کنند، به یافتن شباهت ها و تضادها مفید منتهی می شوند، تناقضها و ناهمخوانیها را برجسته می سازند، دلالت های ضمنی و پیامدها را استنتاج می کنند. در چنین محیطی، دانش آموزان یاد می گیرند که به قدرت ذهن خود در تشخیص و حل مسائل اعتماد کنند. آنان یاد می گیرند که کارآمدی تفکر شخصی خود را باور کنند. در نتیجه، چنین دانش آموزان می توانند در شرایط بحرانی ارزیابی مناسبی از موقعیت داشته و قادر به درک و کنترل شرایط هستند.

نتایج حاصل از بررسی فرضیه ویژه دوم نشان داد که بین نمرات پس آزمون ادراک توجیه رفتار آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری مشاهده شده است و میانگین نمرات ادراک توجیه رفتار آزمودنی های گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از میانگین نمرات آزمودنی های گروه کنترل است. لذا فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش به روش پرسشگری بر ادراک توجیه رفتار دانش آموزان تأیید و فرض صفر رد می شود. همسو با این یافته ها می توان به پژوهش حیدرپور و همکاران (۱۳۹۵)،

شاره و همکاران (۱۳۹۳)، گنجی و همکاران (۱۳۹۲)، غریبی و همکاران (۱۳۹۲)، گنجی و همکاران (۱۳۹۱)، دی والچ (۲۰۱۵)، کوجوکریا و بوتنارو (۲۰۱۴) اشاره کرد.

در تبیین این نتایج می توان گفت انعطاف پذیری شناختی به توانایی انسان برای سازگار کردن راهکارهای فرایند شناختی در مواجهه با شرایط جدید و غیرمنتظره در محیط اطلاق می شود. طبق نظریه انعطاف پذیری شناختی، انعطاف پذیر شناختی کسی است که می تواند به راحتی در پاسخ به خواست های موقعیتی متنوع، اطلاعات را مجدداً سازماندهی کرده و به کار ببرد. افراد برای به دست آوردن این انعطاف پذیری شناختی باید پیچیدگی کامل مسائل را درک کنند و به دفعات فضای مساله را بررسی کنند تا ببینند چگونه تغییر در متغیرها و اهداف می تواند فضا را تغییر دهد. اینکه فرد چگونه می تواند این کار را انجام دهد، تابعی از شیوه بازنمایی دانش (برای مثال، ابعاد مفهومی متعدد به جای یک بعد واحد) و فرایندهایی است که بر پایه بازنمایی های ذهنی عمل می کنند.

افرادی که انعطاف ناپذیری شناختی دارند، در پاسخ به تغییرات محیطی، تغییرات در زندگی اجتماعی، تغییرات در شغل و غیره، سفت و سخت هستند و نیاز به ساختار دارند و تمایل دارند که تمام کارها را به یک شیوه معین انجام دهند. اما افرادی که توانایی تفکر انعطاف پذیر دارند، از توجیهات جایگزین استفاده می کنند و موقعیت های چالش انگیز یا رویدادهای استرس زا را می پذیرند و نسبت به افرادی که انعطاف ناپذیر نیستند از نظر روانشناختی تاب آوری بیشتری دارند. در این راستا، آموزش و تقویت مهارت های پرسشگری و برخورداری از ذهن پرسشگر و نه ثابت، منجر به رشد قابل ملاحظه انعطاف پذیری شناختی در افراد می شود که می توانند خود را با تغییرات محیطی وفق دهند و سازگار کنند. این که افراد بتوانند مهارت های پرسشگری خود (نظیر سخنرانی در جمع، توسعه ی کسب و کار، شبکه سازی، تدریس نکات جدید به دیگران، همکاری تیمی در بازی ها) را توسعه دهند، به تبع زمینه های رشد و بهبود انعطاف پذیری شناختی در آنان فراهم می شود. در واقع افرادی که از ذهنیت ثابت برخوردارند، معتقدند که توانایی های آن ها، ذاتی و غیرقابل تغییر است و هیچ استراتژی جدیدی نمی تواند ظرفیت درونی آن ها را افزایش دهد. در نتیجه این افراد حس می کنند تحت فشار زیادی هستند تا خودشان را ثابت کنند. آن ها از چالش ها اجتناب می کنند و به سادگی تسلیم می شوند. هیچ کدام از این خصوصیات هم اعتماد به نفس و انعطاف پذیری آنان را افزایش نمی دهد. بنابراین آموزش مهارت های پرسشگری و پرورش ذهن پرسشگر و خلاق، می تواند گامی مثبت در جهت رشد انعطاف پذیری شناختی در دانش آموزان باشد.

نتایج حاصل از بررسی فرضیه ویژه سوم نشان داد که بین نمرات پس آزمون ادراک گزینه های مختلف آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری مشاهده شده است و میانگین نمرات ادراک گزینه های مختلف آزمودنی های گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از میانگین نمرات آزمودنی های گروه کنترل است. لذا فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش به روش پرسشگری بر ادراک گزینه های مختلف دانش آموزان تأیید و فرض صفر رد می شود. این یافته همسو با یافته های پژوهش حیدرپور و همکاران (۱۳۹۵)، **شاره** و همکاران (۱۳۹۳)، گنجی و همکاران (۱۳۹۲)، غریبی و همکاران (۱۳۹۲)، گنجی و همکاران (۱۳۹۱)، دی والچ (۲۰۱۵)، کوجوکریا و بوتنارو (۲۰۱۴) است.

ویژگی ذاتی پرسشگری هرگز در سایه اراده و جهت گیریهای حاکم بر محیط از میان نخواهد رفت. این سؤال که چرا معمولاً با افزایش سن و قرار گرفتن در معرض تجربیات مدرسه های بیشتر، کنجکاوی افراد کمرنگ تر می شود، پرسشی حیاتی است که باید آن را در جهت گیری پاسخ محور یا سازوکارهای غیر انسانی نظام آموزشی جست وجو کرد. پرسشگری از آن جهت باید به عنوان دکنترین بدیل تعلیم و تربیت شناخته و پذیرفته شود که در عصر جدید، شرط بقای نظام های رسمی آموزشی به حساب می آید. در این عصر چنانچه مدرسه بر کارکردهای سنتی خود که در چهارچوب دکنترین پاسخ محوری قابل تبیین است، اصرار ورزد، در واقع خود را با بحران مشروعیت مواجه می کند و زمینه را برای احیای مدرسه زدایی از ساحت اجتماع فراهم خواهد ساخت.

ایگن و کوچاک (۲۰۱۰) در بیان مهارت های پایه ای مورد نیاز آموزگاران در کلاس درس از چندین عامل نام برده اند که پرسش کلاسی یکی از آنهاست. هدف از پرسش کلاسی جلب توجه دانش آموزان، مرور اطلاعات مطرح شده، کمک به تغییر مفهومی و نیز برانگیختن دانش آموزان برای پیگیری اطلاعات بیشتری درباره موضوع درسی. از طریق پرسش های معلم، دانش آموزان

تشویق می شوند تا افکار خود را در محیط کلاسی پژوهش محور بیان کنند. محتوای پرسشهای مطرح شده و نوع آنها نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است.

مدارس امروز به دلیل پیشرفت های علوم و فنون و بر اساس بعضی از رویکردهای روانشناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق معطوف کرده و از تربیت انسانهای متفکر و خلاق فاصله گرفته اند. اما خوشبختانه در سالهای اخیر روانشناسان پرورشی و دیگر صاحب نظران از تأکید زیاد مدارس بر انتقال دانش و اطلاعات به دانش آموزان انتقاد کرده و معلمان را بیشتر به پرورش مهارتهای اندیشیدن و تفکر در یادگیرندگان سفارش کرده اند، چرا که دانش آموزان برخوردار از روحیه پرسشگری در مواجهه با مسائل و مشکلات مختلف آموزشی و غیرآموزشی، نگاهی دقیق و موشکافانه و همه جانبه به مساله خواهند داشت و جهت حل مسأله، راه حل های مختلف را مورد نقد و بررسی قرار می دهند و در نهایت بهترین راه حل را بر می گزینند. با توجه به نتایج بدست آمده به معلمان مقاطع تحصیلی مختلف پیشنهاد می شود که در تدریس دروس از روش پرسشگری جهت آموزش محتوای کتاب های درسی به دانش آموزان بهره برند. همچنین به مؤلفین کتاب های درسی پیشنهاد می شود که در فرایند تدوین محتوای کتاب های درسی محوریت را بر پرورش و تقویت مهارت پرسشگری در دانش آموزان قرار دهند تا بدین ترتیب موجبات رشد انعطاف پذیری شناختی در دانش آموزان در نظام آموزش و پرورش فراهم شود.

منابع

- افشارنژاد، علی (۱۳۹۴). نقش پیش بینی کنندگی انعطاف پذیری شناختی و هوش معنوی در خوشنودی زناشوی در دانشجویان متأهل دانشگاه آزاد واحد شهرستان کنگاور. دانشگاه آزاد واحد کنگاور.
- تقی زاده، محمد احسان، فرماني، اعظم (۱۳۹۲). بررسی نقش انعطاف پذیری شناختی در پیش بینی نومییدی و تاب آوری در دانشجویان. مجله روانشناسی شناختی. ۱ (۲): ۶۷-۷۵.
- حسینی، جواد، دادستان، علی اصغر (۱۳۹۴). رابطه بین انعطاف پذیری شناختی و حمایت اجتماعی با راهبردهای مقابله ای در نوجوانان. منتشر شده در دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- حیدر پور، معصومه؛ نیلی احمد آبادی، محمدرضا؛ یارمحمدیان، محمد حسین (۱۳۹۵). رابطه سبک های یادگیری با روحیه پرسشگری دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه اصفهان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال ۱۳، دوره ۲، شماره ۲۳ (پیاپی ۵۰): ۶۳-۵۳.
- راگ، ا. ک. (۱۳۸۳). مدیریت در کلاس در دبیرستان. ترجمه علیرضا کیامنش. کامران گنجی. تهران: انتشارات رشد.
- رستمی، چنگیز؛ جهانگیرلو، اکرم؛ سهرابی، احمد؛ احمدیان، حمزه (۱۳۹۵). نقش انعطاف پذیری شناختی و ذهن آگاهی در پیش بینی اهمال کاری دانشجویان. زانکو. ۱۷ (۵۳): ۵۰-۶۱.
- زارع، حسین (۱۳۹۶). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در بهبود انعطاف پذیری و همجوشی شناختی. شناخت اجتماعی، ۶ (۱): ۱۲۱-۱۳۰.
- شاره، حسین، حقی، الهام، روئین فرد، مهدی (۱۳۹۳). اثربخشی گروه درمانگری شناختی- رفتاری هیمبرگ- بکر بر بهبود اضطراب اجتماعی و انعطاف پذیری شناختی. فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۲ (۲۱): ۲۲۶-۲۴۰.
- شاره، حسین، حقی، الهام، روئین فرد، مهدی (۱۳۹۳). اثربخشی گروه درمانگری شناختی- رفتاری هیمبرگ- بکر بر بهبود اضطراب اجتماعی و انعطاف پذیری شناختی. فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۲ (۲۱): ۲۲۶-۲۴۰.
- عبدی، اکبر؛ عربانی دانا، علی، حاتمی، جواد؛ پرنده، اکرم (۱۳۹۳). اثربخشی بازی های رایانه ای شناختی بر بهبود حافظه کاری، توجه و انعطاف پذیری شناختی در کودکان مبتلا به ADHD، فصلنامه کودکان استثنایی، ۱: ۳۳-۲۰.
- غریبی، حسن؛ ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر؛ هاشمی، توریج؛ بدری گرگری، قلی زاده، زلیخا (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر سمنان. تفکر و کودک، سال ۴، شماره ۱: ۹۲-۷۹.
- گنجی، کامران (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل پرسشهای شفاهی معلمان دوره ابتدایی مدارس سماء دانشگاه آزاد اسلامی، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال ششم، (۱) ۲۱، ۱۰۸-۱۳۰.
- گنجی، کامران؛ دیناروند، حسن؛ ابوطالبی، حمید (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش مهارت های پرسشگری و توضیح به معلمان بر خلاقیت دانش آموزان دوره متوسطه. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۲، شماره ۳: ۱۶۷-۱۳۷.
- مهدوی نیسانی، زهره؛ سمیرا الماسی و مهرنوش کنی زاده حسنی (۱۳۹۵). رابطه بین انعطاف پذیری شناختی و حمایت اجتماعی باراهبردهای مقابله ای در دانشجویان دانشگاه ملی ملایر، اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، دبیرخانه دائمی کنفرانس، موسسه بین المللی مطالعات و توسعه علم خاورمیانه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). جامعه دانایی محور و نظریه تعلیم و تربیت سؤال محور. علوم تربیتی: به قلم جمعی از مولفان. تهران: انتشارات سمت.
- Black, S. (2001). Ask me a question: How teachers use inquiry in a classroom, American school Board Journal, 43-46.
- Carbonella JY, Timpano KR. (2016). Examining the link between hoarding symptoms and cognitive flexibility deficits. Behav Ther, 47(2): 262-73.
- Cojocariu, V. M., Butnaru, C. E. (2014). Asking question –critical thinking tools. Procedia –Social and Behavioral Sciences, 128, 22-28.
- Dajani, Dina R., Uddin, Lucina Q. (2017). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. Trends Neurosci. 38(9): 571-578.
- DeBerry L. (2012). The relation between cognitive inflexibility and obsessive-compulsive personality traits in adults: depression and anxiety as potential mediators. MA Theses. Southern Mississippi. University of Southern Mississippi.
- Dennis JP, Vander Wal JS. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. Cognit Ther Res, 34(3): 241-53.
- Dennis, JP., Vander Wal, JS. (2009). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive Therapy Research, 34, 241-253.

- DeWaelche, S. A., (2015). Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. *Linguistics and Education*, 2015, 32, 131-147.
- Gunduz B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-serviceteachers. *Educ Res Rev*, 8(13): 1048-56.
- Johnco, C., Wuthrich, V. M., Rappee, R.M. (2013). The role of cognitive flexibility in cognitive restructuring skill acquisition among older adults. *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 576-584.
- Koesten J, Schrod P, Ford DJ, (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults' well-being. *Health Commun*. 24(1): 82-94.
- [Laureiro, Martínez](#), Daniella., Brusoni, [Stefano](#) (2018). Cognitive flexibility and adaptive decision making: Evidence from a laboratory study of expert decision makers. *Strategic Management Journal*. 39 (4): 1031-1058.
- Martin MM, Staggers SM, Anderson CM, (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Commun Res Rep*, 28 (3): 275-80.
- Plukaard, Sarah., Huizinga, Mariette., Krabbendam, Lydia., Jolles, Jelle. (2015). [Cognitive flexibility in healthy students is affected by fatigue: An experimental study](#). *Learning and Individual Differences*, 38: 18-25.

بررسی نقش خانواده در پیشگیری از آسیب های اجتماعی

نویسنده : جواد عمارلو _ کارشناس ارشد فقه و مبانی حقوق اسلامی دانشگاه حکیم سبزواری ۰۹۱۵۶۹۳۱۶۶۲

javadamarloo12@gmail.com

دکتر ناصر سلمان ایزدی

استادیار دانشکده الهیات و معارف اسلامی دانشگاه حکیم سبزواری

ns.izadi@hsu.ac.ir

دکتر سید جواد خاتمی

استادیار دانشکده الهیات و معارف اسلامی دانشگاه حکیم سبزواری

Khatami455@gmail.com

چکیده

در عصر کنونی آسیب های اجتماعی به عنوان یک تهدید بسیار جدی سلامت جامعه را با خطر مواجه ساخته است. خانواده به عنوان نخستین نهاد اجتماعی اگر فرآیند جامعه پذیری و کنترل اجتماعی را به طور مناسب و سالم اجر کند، می توان انتظار داشت فرزندی که در چنین خانواده ای رشد می یابد، در آینده شهروندانی قانونمند باشند، زیرا خانواده به عنوان کوچک ترین نهاد اجتماعی، آسیب پذیرترین گروه در برابر آسیب های اجتماعی است به طوری که اکثر مشکلات و آسیب ها ابتدا در خانواده ها بروز پیدا می کند و در صورت عدم پیشگیری و برخورد نا صحیح با آنها، به درون جامعه نیز رسوخ می کند و در این شرایط دشوار دیگر نمی توان به راحتی مشکلات و آسیب ها را کنترل کرد. با توجه به شرایط امروز جامعه، افزایش مشکلات، آسیب ها و ناهنجاری ها و تغییرات زندگی نسبت به گذشته و... بنابراین چنانچه نتوانیم پایه های خانواده را محکم و استوار بنا کنیم در این صورت شاهد بروز آسیب ها و ناهنجاری ها در خانواده ها و به طبع آن در جامعه خواهیم بود. مقاله حاضر به بررسی نقش خانواده در پیشگیری از جرایم و آسیبهای اجتماعی پرداخته و راهکارهایی را جهت مقابله با جرایم و آسیبهای اجتماعی ارائه

میدهد. **کلید واژه ها : خانواده، جامعه، پیشگیری، آسیب اجتماعی**

مقدمه

خانواده از ابتدای تاریخ تا کنون به عنوان اصلی ترین نهاد اجتماعی، زیر بنای جوامع و خواستگاه فرهنگ ها و تمدن ها و تاریخ بشر و کانونی اصلی برای حفظ سنتها، هنجارها و ارزشهای اجتماعی بوده است. خانواده جایگاهی برای بروز و ظهور عواطف انسانی و رشد اجتماعی است. آنچه در خانواده از اهمیت برخوردار است، توجه به ارزشها؛ به ویژه ارزشهای خانوادگی و اجتماعی است. ارزشهای اجتماعی از اساسی ترین عناصر نظام اجتماعی هستند که از طریق آنها میتوان جامعه را کنترل کرد. پرداختن به این بنای مقدس و بنیادین و هدایت آن به جایگاه واقعی همواره سبب اصلاح خانواده بزرگ انسانی و غفلت از آن موجب دور شدن بشر از حیات حقیقی و سقوط به ورطه نابودی بوده است. بنابراین خانواده ها باید عواملی را که موجب پیدایش، شکل گیری و تقویت ارزشها و ارتباطات خانواده و جامعه میشوندرا بشناسند (کفاشی، ۱۳۸۹)

خانواده یک نهاد اجتماعی است که هدف از آن در نگاه قرآن تامین سلامت روانی برای سه دسته است: زن و شوهر. پدر و مادر و فرزندان و همچنین ایجاد آمادگی برای برخورد با پدیده های اجتماعی است. طبق آیه ی ۷۴ سوره فرقان (و کسانی که میگویند خدای ما. ما را از همسرانمان نور چشمان ببخش و ما را رهبر پرهیزکاران گردان) این آیه بر اهمیت خانواده و رهبری آن در تشکیل جامعه نمونه انسانی اشاره دارد چنان که پیوند های سالم و درخشان خانوادگی را ایده آل پرهیزکاران معرفی میکند. (طباطبایی حکیم. ۱۳۹۲)

انسان در خانواده فرایند جامعه پذیری را که شامل مجموعه ای از بایدها و نبایدها است و همچنین نقشهایی را در روابطش بادیگران یاد میگیرد.

با تأملی در زندگی بزهکاران در مییابیم که بسیاری از جرائم آنها، ریشه در مسائل خانوادگی داشته است. خانواده اولین و مهمترین اجتماعی است که شخصیت کودک در آن تربیت شده است و اولین تجربیات را در آن میآموزد، تا حدی که برخی روانشناسان همچون فروید، کودک را پدر فرد بالغ میداند؛ بدین معنا که شخصیت انسان هنگام رشد، در واقع زاییده همان شخصیت دوران کودکی است.

با توجه به اهمیت خانواده، در این تحقیق بررسی شده است که چه عواملی در این نظام مقدس سبب میشود تا ناهنجاری ها و تباهی ها به آن نفوذ کرده و از این طریق افراد جامعه را آلوده کرده و آنها را از ریشه بسوزانند؟ برای جلوگیری و کنترل این پدیده شوم، خانواده چه نقشی دارد و چه کاری میتواند بکند تا هم خود را سربلند ساخته و هم جامعه را به مسیر تکامل و توسعه سوق دهد؟

تعاریف :

خانواده :

طبق تعریف سازمان جهانی (۱۹۹۴) خانواده یا خانوار به گروهی اطلاق میشود که با هم زندگی میکنند، درآمد مشترک برای غذا و دیگر ضروریات زندگی دارند و از طریق خون یا فرزندخواندگی یا ازدواج با هم نسبت دارند. در یک خانواده ممکن است یک یا چند خانواده زندگی کنند ، تمام خانوارها هم خانواده نیستند. (نجاریان . ۱۳۷۵ . ص ۱۹)

انسان شناسان به طور کلی نهاد خانواده را این طور طبقه بندی میکنند : مادرتباری (مادر و فرزند او) ، زناشویی (زن و شوهر و فرزندان که خانواده هسته ای نیز خوانده میشود .) و خانواده گسترده consanguinal (یا هم خونی که در آن پدر و مادر و فرزندان با دیگران مثلا خویشاوندان در مکان مشترکی زندگی میکنند .) (اعزازی . ۱۳۸۵)

خانواده در دیدگاه اسلام به گروهی متشکل از افراد دارای شخصیت مدنی و حقوقی و معنوی اطلاق میشود که هسته اولیه ی آن را ازدواج مشروع زن و مردی تشکیل می دهد .

جرم :

جرم از ریشه عربی (ج ر م) به معنای قطع کردن . چیدن میوه از درخت حمل کردن کسب کردن ارتکاب گناه و وادار کردن به کاری ناپسند به کار رفته است . (خلیل ابن احمد . ۱۴۰۹)

جرم در لغت به معنای گناه بزه و خطا بوده و از جرم به ذنب ، اِثم ، سَیِّئَه ، عصیان و معصیت نیز تعبیر می شود . (ابن اثیر . ۱۳۸۳)

جرم در اصطلاح فقهی عبارت است از هر نوع عملی که در شرع ممنوع و دارای کیفر دنیوی یا اخروی باشد : خواه در ارتباط با خود مجرم باشد (مانند ترک نماز ، روزه و نوشیدن شراب) خواه در ارتباط با دیگری (مانند ضرب و جرح و کشتن و ...) باشد . (طریحی . فخرالدین . ۱۳۶۲) بنابراین جرم در اصطلاح فقهی مترادف معصیت است .

طبق ماده ۲ قانون مجازات اسلامی ، هر رفتاری اعم از فعل یا ترک فعل که در قانون برای آن مجازات تعیین شده است گفته می شود .

آسیب های اجتماعی :

آسیب اجتماعی به هر نوع عمل فردی یا جمعی اطلاق می شود که در چارچوب اصول اخلاقی و قواعد عام عمل جمعی رسمی و غیررسمی جامعه محل فعالیت کنشگران قرار نمی گیرد و در نتیجه با منع قانونی یا قبح اخلاقی و اجتماعی روبه رو می گردد. به همین دلیل، کجروان سعی دارند کجرویهای خود را از دید ناظران قانون، اخلاق عمومی و نظم اجتماعی پنهان کنند زیرا در غیر این صورت با پیگرد قانونی، تکفیر اخلاقی و طرد اجتماعی مواجه می شوند(صدیق سروستانی، رحمت الله)

آسیبهای اجتماعی یکی از مباحث مهم در روانشناسی اجتماعی هستند. از آنجایی که خاستگاه این آسیبها جامعه است، بسیاری از خصوصیات و صفات جامعه را هم در بردارند. از مهمترین این ویژگیها پویایی آنهاست؛ به این معنی که آسیبهای اجتماعی نیز همانند خود جامعه پویا بوده و به صورت درون زاد و برون زاد تغییر پیدا می کنند. از صفات مهم دیگر باید به انواع فراگیر (به آسیبهایی اطلاق میگردد که در هر جامعه یا اکثر جوامع مشکل آفرین هستند و به عنوان یک معضل به آنها توجه میشود) یا بومی (نوعی رفتار اجتماعی است که در یک جامعه خاص، بنا بر روابط و ساختار آن جامعه ممکن است آسیب به شمار بیاید؛ ولی در جوامع دیگری می تواند آسیب نباشد؛ مثال استفاده از تلفن همراه میتواند در جامعه نوجوانان ایرانی موجب آسیب شود؛ ولی در یک جامعه اروپایی چنین نباشد). این آسیب ها اشاره کرد . (هارجیتی و نیومن ، ۲۰۰۱)

پیشگیری:

در جرم شناسی، پیشگیری عبارت است از: به جلوی تبهکاری رفتن با استفاده از فنون گوناگون مداخله به منظور ممانعت از وقوع بزهکاری. همچنین به معنای پیش دستی کردن و آگاه کردن و هشدار دادن است در گذشته از این واژه بیشتر به معنای پیشگیری کیفری برداشت میشد و شامل مجموعه هایی از مجازات ها و اقدامات تأمین میشد که برای مقابله با جرم و جنایت استفاده می شود اما امروزه پیشگیری شامل تدابیری می شود که از اساسا مانع شکل گیری جرم و بزه میشود . از نظر علمی می توان گفت: مراد از پیشگیری هر فعالیت سیاست جنایی است که غرض انحصاری یا غیر کلی آن تهدید حدود امکان پیشامد مجموعه اعمال جنایی از راه دیگر، غیر ممکن الوقوع ساختن یا ساخت و دشوار کردن احتمال وقوع آنهاست، بدون اینکه به تهدید به کیفر یا اجرای آن متوسل شوند (شامبیاتی . ۱۳۸۷)

هدف ها و مقاصد آسیب شناسی اجتماعی را چنین می توان برشمرد:

۱. مطالعه و شناخت آسیب های اجتماعی و علل پیدایی آن ها و نیز بررسی شخصیت کثرفتاران و ویژگی های جسمانی، روانی، فرهنگی و اجتماعی آنان. شناخت درست دردها و آسیب ها، نخستین شرط پیشگیری است .
۲. پیشگیری از آسیب های اجتماعی به منظور بهسازی محیط زندگی جمعی و خانوادگی. (از آنجا که پیشگیری کم هزینه تر از درمان است، دارای اهمیت بسیار می باشد)
۳. درمان آسیب دیدگان اجتماعی با به کارگیری روش های علمی و استفاده از شیوه های مناسب برای قطع ریشه ها و انگیزه های آنان.
۴. تداوم درمان برای پیشگیری و جلوگیری از بازگشت مجدد کثرفتاری و بررسی شیوه های بازپذیری . بسیاری از آسیب شناسان اجتماعی برآنند که برای مبارزه با کثرفتاری ها باید زمینه اجتماعی آن ها را از میان برداشت و برای حصول این منظور رعایت دو اصل ضروری است:

۱ . سالم کردن محیط اجتماعی فرزندان یعنی خانواده

۲. سالم سازی محیط اجتماعی همگان یعنی جامعه

انواع و علل آسیبهای اجتماعی:

۱. آسیبهای تربیتی

باید بدانیم فرزندان ما از طریق چشم یاد میگیرند و نه گوش یعنی که با امر و نهی کردن های مکرر و تنبیه و تحقیر هیچ تربیت و یادگیری شکل نمیگیرد بلکه آنها با ضبط تمامی رفتار های ریز و درشت افراد و الگو سازی آنها شروع به تکرار هر آنچه میکنند که مشاهده کرده اند. نکته اینجاست که در این میان اضطراب ها و نگرانی ها و دروغ ها و پرخاشگری ها و ... از چشم فرزندان پنهان نمی ماند و روزی گریبان خانواده را میگرد.

آسیب های تربیتی به دو بخش درونی و بیرونی تقسیم میشود که شامل :

• آسیب های درونی :

○ **عدم هماهنگی پدر و مادر در تربیت :** همانند زمانی که مادر مخالف تنبیه بدنی است و پدر

فرزندش را میزند همین اختلافات موجب تاثیرات منفی در تربیت فرزند میشود .

○ **اختلاف میان حرف و عمل والدین :** زمانی که والدین یک حرف به کودک میزنند (مثلا دروغ

گفتن بد است) و مخالف آن عمل میکنند (خودشان دروغ میگویند) تاثیر منفی رو کودک

میگذارد یا خانواده هایی که به خاطر سطح علمی خوب مدارس اسلامی فرزندانشان را در این

مدارس ثبت نام می نمایند بدون اینکه خود اعتقادی به تربیت دینی داشته باشند یا خانواده

هایی که محیط آنها بر اساس تربیت دینی شکل نگرفته ولی مایل هستند فرزندشان تربیت

دینی داشته باشد که در هر دو مورد این مسئله باعث ایجاد دوگانگی در تربیت فرزند می شود .

○ برخورد نادرست والدین با فرزند : شیوه های تربیتی نادرست همچون تنبیه تنها موجب

حقارت و یادگیری اینگونه آسیب های اجتماعی در فرزند میشود .یا عدم رعایت عدالت بین

فرزندان و ...

○ عدم حساسیت / حسایت زیاد بدون آگاهی در تربیت

○ فراهم آوردن امکانات بسیار بدون آموزش اصولی و آگاهی لازم : برای مثال امکانات

ارتباطی دیجیتال مانند کامپیوتر یا موبایل را بدون هیچگونه آموزش و توجیه درست در اختیار

فرزند قرار دادن خود موجب انحراف وی میشود .

• عوامل بیرونی :

○ آشنایان و دوستان و اطرافیان : یکی از مواردی که همچنین در مورد والدین یا افرادی مانند

پدر و مادر بزرگ و ... صدق میکند آسیبهای تربیتی فاصله نسلی مذهبی دانش آموزان ومادران

و عوامل مرتبط با آن می باشد که از نظر جامعه شناسی پدیده ای که عامل اختلاف و تعارض

بین افراد می باشد فاصله نسلی نام دارد . هرچه شکاف و یا فاصله نسلی عمیق تر و وسیع تر

باشد ، امکان فهم و درک هر نسل از نسل دیگر مشکل تر می شود و بیگانگی آنها نسبت به هم

بیشتر می شود.

مدارس : در این میان نقش مدرسه نیز با برگزاری جلسات آموزش اولیا و کارگاههای آموزشی حائز اهمیت است.(رئیس دانا ،

مجید)

از موارد دیگر

نکته های تربیتی فراموش شده در فرهنگ اصیل ما که عبارتند از : خودپروری از طریق دیگر پروری ، نکات ریز در ساختار

شخصیت، رازهای کامیابی فرزندان، ترغیب در کنار تبلیغ، تعلیم و تربیت حیات مدار، نظر(نگاه) انسانی ، نظر (نگاه) رحمانی،

تعلیم و تربیت سؤال مدار به جای تعلیم و تربیت پاسخ مدار، پرهیز از روش نازپروری، تربیت طبیعی، تربیت از راه دل، توجه به دانش آموز آسیب زاء، اثر قصه خوانی و افسانه گویی در تربیت. (جهانگرد، یدالله)

۲. نابرابری های اقتصادی و اجتماعی : اختلاف طبقاتی هر جامعه افراد را در موقعیت هایی قرار می دهند که نمی توانند

نقش های اجتماعی مناسب خود را بیایند و موجب اختلاف در هنجار های اجتماعی میشود در نتیجه موجب ایجاد تفاوت معیارها شده و عدم تعهد به معیار ها و تردید در اصالت آنها عدم پایبندی به قوانین را ایجاد میکند که خود به نوبه موجب افزایش تضادهای اجتماعی میشود . در این تضادها کشش به سمت انحرافات اجتماعی وجود دارد . نابرابری های اقتصادی و اجتماعی شامل :

• فقر

فقر در واقع مادر تمام آسیب های اجتماعی است. فقر با بسیاری از مسایل زیر از جمله ضعف تندرستی و افزایش مرگ و میر، بیماری روانی، شکست تحصیلی، جرم و مصرف دارو رابطه دارد. هرچند خود فقر بطور ذاتی یک مشکل و آسیب است، اما این لزوماً به این معنا نیست که تمام افرادی که زیر خط فقر زندگی می کنند، افراد نابسامان و مشکل ساز برای جامعه هستند.

• بیکاری

بیکاری معضل اجتماعی دیگری است که هم آسیب های جدی فردی و هم آسیب های قابل ملاحظه اجتماعی رادر دامن دارد. بیکاری بویژه در نسل پر انرژی و جوان که انرژی و قدرت و نیروهای آن ها را کد و بی مصرف باقی می ماند نمود بیشتری پیدا می کند و زمینه را برای انواع انحرافات اجتماعی فراهم می سازد. وجود فرصت های همیشه خالی، عدم تحمل بیکاری، فقدان قدرت

تأمین نیازها به دلیل نداشتن درآمد، زمینه هایی آماده برای کاشت بذر جرم و انحرافات می باشند

۱.۳ اعتیاد

اعتیاد را بلای خانمان سوز نام نهاده اند زیرا ویرانگری های حاصل از آن زمینه ساز سقوط بسیاری از ارزش ها و هنجارهای فرهنگی و اخلاقی می گردد و سلامت جامعه را به خطر می اندازد. اعتیاد به معنی تمایل به مصرف مستمر یا متناوب یک ماده برای کسب لذت یا رفع احساس ناراحتی، می باشد که قطع آن ناراحتی های روانی یا اختلالات جسمانی ایجاد می کند. در

سال ۱۹۵۰

سازمان ملل متحد تعریف زیر را برای اعتیاد به مواد مخدر ارائه کرد: " اعتیاد به مواد مخدر عبارت است از مسمومیت تدریجی یا حادی که به علت استعمال مداوم یک دارو اعم از طبیعی یا ترکیبی ایجاد می شود و به حال شخص و اجتماع زیان آور باشد." و معتاد کسی است که در اثر مصرف مکرر و مداوم، متکی به مواد مخدر یا دارو شده باشد، یا به عبارت دیگر قربانی هر نوع وابستگی دارویی یا روانی به مواد مخدر معتاد شناخته می شود. در گرایش به اعتیاد عوامل مختلفی نظیر مشکلات فردی، خانوادگی و اجتماعی مطرح شده است. اعتیاد نه تنها سایر آسیب ها نظیر دزدی، فقر، بیکاری، بزهکاری و ... را به دنبال دارد؛ بلکه موجب هدر رفتن نیروهای ثمربخش جامعه می شود.

۴. طلاق

ازدواج انسانی ترین هنجار اخلاقی یک جامعه برای روابط دو جنس زن و مرد است. خانواده پایه اساسی اجتماع و سلول سازنده زندگی است و در وسیع ترین مفهوم خاستگاه اعضای خویش و پناهگاه آنان است. طلاق به معنی رها شدن و فسخ کردن عقد نکاح بوده و پدیده ای قراردادی است که به زن و مرد امکان می دهد تحت شرایطی پیوند زناشویی خود باطل و از یکدیگر

جدا شوند. طلاق به معنی پایان قانونی ازدواج و جدا شدن همسران از یکدیگر است. طلاق معمولاً وقتی اتفاق می افتد که استحکام رابطه زناشویی از بین می رود و میان زن و شوهر ناسازگاری و تنش به وجود می آید. بنابراین طلاق مهم ترین عامل

از هم گسیختگی ساختار خانواده، یعنی بنیادی ترین بخش جامعه است و به همین علت است که متفکران و جامعه شناسان بالا رفتن آن

را نشانه بارز اختلال در اصول اخلاقی و به هم خوردن آرامش خانوادگی و در مجموع هنجارهای اجتماعی می دانند. فقر و مشکلات مالی، عدم توافق اخلاقی و ناسازگاری های جنسی، عدم علاقه، دخالت اطرافیان به خصوص خانواده ها، سوءظن، عدم تمکین، عدم پایداری به مذهب، اعتیاد، زیاده طلبی و فزون خواهی، ناآگاهی و بی سوادگی، سن کم، تفاوت فرهنگی، ازدواج مجدد

و بیکاری از مهم ترین علل طلاق می باشد طلاق پیامدها و عواقب سوء فراوانی دارد که از آن جمله می توان بزهکاری کودکان و نوجوانان، فحشا، اعتیاد، فرار و ولگردی کودکان، افت تحصیلی، خودکشی زن یا شوهر و حتی کودکان، کاهش میل ازدواج در اطرافیان به خصوص بچه های طلاق، افسردگی، مشکلات شخصیتی و سایر بیماری های روانی را نام برد. طلاق اجتماعی، تغییرات در دوستی ها و سایر روابط اجتماعی است که مرد یا زن طلاق گرفته با آن ها سر و کار دارند. طلاق روانی، موقعیتی است که از طریق آن فرد پیوندهای وابستگی عاطفی به همسرش را قطع می کند و به تنها زیستن تن در می دهد . معمولاً زنان از طلاق بیش از مردان از نظر اقتصادی زیان می بینند، اما فرآیندهای سازگاری روانی و اجتماعی برای مردان و زنان تفاوت چندانی ندارد. بعضی از مردان و زنان ممکن است پس از طلاق به ازدواج مجدد تن در دهند.

۵. عوامل شخصیتی :

معمولاً ویژگی های شخصیتی افراد بزهکار بی قاعدگی ، رابطه و ارتباط میان فرد و جامعه و ارتکاب رفتارهای ناهنجار و خلاف مقررات اجتماعی است ولی معمولاً از نظر مرتکب در اصل و یا در مواقع خاص این گونه رفتارها ناپسند شمرده نمیشود برخی از مشخصات بارز و برجسته شخصیتی اینگونه افراد خود محوری ، پرخاشگری ، هنجار شکنی ، فریبندگی ظاهری و عدم احساس مسئولیت می باشد . اینگونه افراد به پیامد عمل خود نمی اندیشند در کارهای خود بی پروا و بی ملاحظه اند و در پند گرفتن از تجربیات بسیار ضعیف هستند .

این دسته از عوامل معطوف به عدم تعادل روانی ، شخصیتی ، اختلال در سلوک و رفتار است که به برخی از آنها اشاره میشود :

۱. آرزو های بلند
۲. خوشگذرانی و لذت طلبی
۳. قدرت و استقلال و عافیت طلبی
۴. زیاده خواهی
۵. بی بند و باری و لاپالای گری
۶. بی هویتی و بی هدفی در زندگی

انواع پیشگیری

پیشگیری با آسیب های اجتماعی خانواده:

خانواده مبنای جامعه انسانی است . درست مثل سلول که مبنای پیکره آدمی است . جامعه های سرافراز مستقل سختکوش

ارزش

مدار و دانا قطعا دارای خانواده هایی با همین صفات هستند. این موضوع آنقدر ارتباط مستقیم و مستمر و مستحکم دارد که امام خمینی رحمه الله علیه در فرازی راه بلند این رابطه منطقی را کوتاه می نماید و می فرمایند(سعادت و شقاوت ملتها به وجود مادران بستگی دارد). و این مطلب را می رساند که زن محور خانواده است . خانواده محور جامعه و جامعه سرنوشت بشریت را در یک برهه از تاریخ و جغرافیای مشخص معلوم می کند. همه اینها وامی دارد که ما به یک تعریف و بازشناسی و کاوش نظری در موضوع خانواده دست یابیم تا براساس آن بتوانیم وضعیت موجود خود و خانواده و جامعه را ترسیم و نقاط قوت را با قدرت ادامه دهیم و نقاط ضعف را با ظرافت طرح کنیم لذا می بینیم در همه جوامع موضوع خانواده از دو سو مورد مطالعه قرار می گیرد : از سویی که خانواده هدف است و از سویی که خانواده وسیله است . زیرا برای نگه داشتن یک جریان فرهنگی سیاسی اعتقادی و اجتماعی خانواده بهترین وسیله است . ما به عنوان یک فرد از خانواده خودمان همسر و یا فرزندان با یک دنیا تعلق نسبت به خانواده و یک دریا توقع از خانواده چه تعریفی را نسبت به خانواده داریم و ارزیابی ما از یک خانواده موفق

چگونه است یک خانواده موفق خانواده متعادل است ؟ در خانواده متعادل پدر نقش تصمیم گیرنده و مادر نقش ایجادکننده

آرامش وامنیت را دارد. یک مادر موفق مادری است که بتواند بین احساسات و منطق ارتباط برقرار کند و تعادل بین آزادی فردی و پیوندهای جمعی آنان برقرار کند. پدرهایی که در حضور فرزندان حرمت مادر را نگه نمی دارند نقش خود و مادر را در خانواده تخریب می کنند. و این خانواده در گروه خانواده متعادل قرار نمی گیرد پدری که فرزند را تنبیه می کند و مادر کار او را در حضور فرزندان محکوم می کند این کار اساس مدیریت خانواده رازیر سوال می برد.

در خانواده ای که پدر کاری را پنهان می کند فرزندان هم این مخفی کاری را یاد می گیرند و این آموزش غلط است هر جا

حقی

وجود دارد وظیفه ای هم وجود دارد. در فضای خانواده های امروزی بعضی یکسره حق و بعضی یکسره وظیفه هستند. در

خانواده

های سنتی همیشه حق با پدر و مادر بود و به نظر نمی رسید که خانواده در مقابل فرزندان وظیفه ای داشته باشند. ولی در

خانواده

های امروزی درست نقطه مقابل آن است و این یکی از آسیب های خطرناک و جدی خانواده های امروزی جامعه ما است. ما به

فرزندان خود یاد نمی دهیم که در مقابل هر حقی وظیفه ای هم وجود دارد پدرها و مادرها در نظام جدید خانواده امروزی نقش

عابربانک را بازی می کنند و اگر این دستگاه پولی رابه صورت اتوماتیک ندهد مورد سرزنش و ملامت قرار می گیرند. مادر در

خانواده های امروزی نقش متصدی ارائه خدمات خانگی را دارد حتی اگر شاغل باشد. نقش زن در خانواده های امروزی از حالت

اصلی خارج شده و در جایگاه واقعی خود قرار ندارد. وظیفه زن ارائه خدمات خانگی نیست. آرامش و صفا و گرم بودن محیط

خانواده از نقش های اصلی زن در خانواده است. به دنبال خانه های گرم باشیم نه خانه های بزرگ به دنبال این باشیم که همه

به یک نقطه نگاه کنیم و نه هر یک به یک نقطه

۱. شیوه آموزش مدار:

اسلام برای تعلیم و تربیت ارزش فوق العاده ای قائل است برای بیان مطالب و موضوعات مورد نیاز کودک و نیز برای شکل دهی افکار درست و عواطف و احساسات متعادل در رفتار و اعمال صحیح در او باید بهترین شیوه انتخاب شود. بنابراین آگاه کردن فرزندان به آثار مثبت عمل صالح و بهنجار و پیامدهای منفی و غیرقابل جبران اخروی عمل نابهنجار گرچه لازم و ضروری است، اما نمیتواند فرد را در مقابل انحرافات اجتماعی مصون بدارد، بلکه لازم است به دیگر ابعاد وجودی انسان توجه شود تا این تعلیم و فراگیری در سازندگی فرد مؤثر باشد و فرد از شخصیتی بهنجار برخوردار شود.

۲. شیوه عاطفی مدار:

اگر فرد از شناخت کافی برخوردار باشد، اما از جهت محبت ارضا نشده باشد، همین مسئله میتواند زمینه ساز انحراف وی باشد. در صورتیکه فرد از سوی والدین خود احساس بی محبتی کند، چه بسا ممکن است برای جبران آن درصدد انتقام جویی یا توسل به افراد خارج از خانواده برآمده و اعمال خطرناکی را بر خلاف هنجارهای اجتماعی مرتکب شود. همچنین نیاز عاطفی فرزند به والدین در زمان جدایی والدین، آثار بسیار نامطلوبی را بر روان فرزندان گذاشته، آینده وخیمی برای آنها رقم میزند.

۳. تفریح و سرگرمی

تفریح و سرگرمی در زندگی بشر، یک ضرورت حیاتی است که در طفولیت به صورت بازی های کودکانه انجام می شود و در بزرگسالی به اعتبار تفاوت تربیت های خانوادگی و شرایط محیط اجتماعی به شکل های مختلفی تحقق می پذیرند میل به تفریح یکی از خواشه های طبیعی است که با سرشت انسان آمیخته شده و از آغاز زندگی تا پایان عمر همواره ثابت و پایدار است و ارضای این تمایل برای تمام طبقات مردم در سنین مختلف لذت بخش و مایه ی شادی و مسرت است علی (ع) فرموده :

فرح و شادمانی باعث بهجت و انبساط روح و مایه ی تهییج، وجد و نشاط است کارهای تفریحی ارزش اقتصادی ندارند ولی روی فعالیت های اقتصادی و وظایف اجتماعی اثر بسیار مهم می گذارند به وسیله ی تفریح نیاز جسم و جان برآورده می شود

لذتش مایه ی خشنودی و آرامش خاطر می گردد تفریح آدمی را با شادابی و مسرت برای کار و کوشش مهیا می کند و او را در راه فعالیت های اقتصادی و اجتماعی با نیروی بیشتر

آماده می سازد. (فلسفی ۱۳۸۷)

باید والدین بکوشند تا بجای تحکم و مجبور ساختن کودکان و نوجوانان به پذیرش ارزشهای دینی و جامعه اسلامی آنها را با این ارزش ها آشنا سازند و دلیل رعایت را برای آنها دقیقاً بیان نمایند نتیجه این خواهد بود که کودک این هنجارها را می پذیرد و از آن خود می کند و بعدها نیز چنانچه فرد دیگر از آن تخطی کرد به او هشدار می دهد این فرآیند همان درونی سازی قواعد و ارزشهاست که هدف از تربیت دینی همین امر است وقتی ما به مرحله ای برسیم که ارزشهای دینی را که همگی بر اساس فطرت انسان است درونی کنیم دستورات دین را در جامعه پیاده کرده ایم چرا که دین اسلام به علم اهمیت می دهد کار را با ارزش می داند عدالت را از اصل مهمی می شمارد و هزاران ارزش از این قبیل در بین فرزندان این جامعه زنده می شود و هنگامی که بحث از توسعه شود ناخودآگاه جامعه به پیش می رود و مسلمین سرآمد همه جهانیان خواهند شد و کمالات دینی در جهت رسیدن به اهداف مادی شرط مهمی است. (مظفری ۱۳۷۹)

۴. شیوه کنترل مدار:

در این شیوه مهمترین نقش خانواده، اعمال بیشترین نظارت بر رفتار اعضاست. البته این مسئولیت در عصر کنونی مضاعف شده، زیرا با وجود انواع و اقسام ابزار انحرافی در جامعه، بستر انحراف و کجروی افراد بیش از گذشته فراهم است امروزه بهجهت گستردگی و پیچیدگی روابط اجتماعی، کنترلهای غیررسمی تا حد زیادی معنا و مفهوم خود را از دست داده است و افراد بزهکار، در انجام رفتارهای انحرافی، احساس آزادی عمل بیشتری میکنند. بدینترتیب برای جبران نظارت غیررسمی، مسئولیت خانواده افزایش یافته است اسلام نظارت و کنترل را برای رفتار انسان لازم دانسته و از بهترین شیوهها استفاده کرده است؛ به طوریکه خداوند را ناظر اعمال انسان میدانند. در راستای نظارت خداوند، بخشی از آن متوجه دستگاه حکومت و بخشی دیگر متوجه آحاد مردم در رابطه با یکدیگر و اعضای خانواده با هم است؛ تا جایی که وقتی این آیه نازل شد "یا ایها الذین آمنوا

قوا انفسکم و اهلیکم ناراً" (سوره تحریم، آیه ۶) جابر بن عبدالله بن انصاری از پیامبر اکرم (ص) پرسید چگونه اهل بیت خود را از عذاب دور بداریم؟

پیامبر (ص) فرمودند « با دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر »

یعنی پدر و مادر نسبت به یکدیگر و فرزندان، دعوت به خیر داشته باشند و یکدیگر را به کارهای شایسته دعوت کنند که این امر در پیشگیری اعضای خانواده از انحرافات کمک شایانی میکند. پرداختن به امور تربیتی فرزندان توسط والدین که فاقد ویژگی تنبیهی است و در مقابل، شامل نظارت دقیق بر کار آنان، شرکت والدین در زندگی روزمره جوانان، کسب اطلاع از فعالیت های فرزندان در طول روز و آموزش مهارت های زندگی به آنها با شیوه های مسئله یابی و حل آن است، از گرایش جوانان به بزهکاری پیشگیری میکند از طرف دیگر سازگاری والدین و روابط منطقی و محبت آمیز بین آنها و فرزندان که به وحدت خانوادگی میانجامد، ارتباط جوانان را با گروه های همسال بزهکار محدود ساخته و از گرایش آنان به رفتار بزهکارانه میکاهد. از همگسیختگی خانوادگی، از عوامل مهم در تولید رفتار بزهکارانه است؛ زیرا فرزندان در نتیجه این فرآیند، الگوهای مناسب و راهنمایان خود را از دست میدهند و بستر مناسبی در جهت بروز اعمال مجرمانه پیشروی خود میبینند خانواده های خشن، بیتفاوت، گسسته و بیگانه با اطلاعات روز، جزء

خانواده هایی هستند که فرزندان آنها آمادگی ارتکاب جرم را دارند. بهترین نوع خانواده ها، خانواده های منطقی هستند که والدین آنها با اطلاعاتی به روز و آگاهی از تربیت فرزندان، محیطی سالم برای رشد فکری آنها به وجود می آورند.

پدران و مادران جوانی که در کنترل رفتارهای نامناسب خود و فرزندان، با مشکل روبه رو میشوند، باید با راهنمایی گرفتن از مشاوره های حقوقی و خانواده از بروز رفتارهای نابهنجار بعدی بکاهند و کانون گرم خانواده را با همدلی و صمیمیت حفظ کنند.

پدران و مادران باید به طور مداوم در مورد مسائل زندگی با فرزندان صحبت کنند و به آنها بیاموزند که برایشان ارزش قائلند. فرزندی که ببیند پدر و مادر به احترام عاطفی میگذارند، هیچگونه کمبود شخصیتی نخواهد داشت و گرفتار گرداب آسیب های

اجتماعی نخواهد شد. والدین باید بدانند که آسیبهای اجتماعی پشت در منازل کمین کرده و هیچ خانواده‌ای از این خطر مصون نیست. بنابراین الگوهای نامناسب رفتاری والدین می تواند فرزندان را به گرداب رفتارهای نابهنجار بیندازد.

آنها باید بدین نکته واقف باشند که نوجوانان و جوانانی که تا دیروقت پشت رایانه مینشینند و سفرهای مجازی میروند، لب پرتگاه خطر قرار دارند. والدین منطقی و موفق باید قوانین شفاف و واضحی را در خانواده وضع کنند، نه اینکه با استبداد فرزندان را کنترل کنند. فرزندان باید بدانند چه ساعتی در منزل باشند؛ در غیر این صورت در فضای کوچه و خیابان، دهها آموزش غلط میبینند و از آن طریق خود را ارضا میکنند. ویژگی خانواده منطقی این است که از مهارتهای لازم برخوردار باشد. یعنی اینکه آگاهیهایش به روز باشد تا یک سقف در زندگی حاکم شود.

نتیجه گیری: بحث و

موضوع آسیب شناسی خانواده، شامل عواملی است که بهداشت روانی خانواده را تهدید می کند. در بیان اهمیت آسیب شناسی خانواده باید متذکر شد که ریشه اکثر ناهنجاری های رفتاری، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، فرهنگی، و تربیتی افراد یک جامعه، از عدم توجه و تمرکز به آسیب های روبه روی خانواده ها نشأت می گیرد. با توجه به مباحث فوق می توان نتیجه گرفت که آسیب های اجتماعی نتیجه، عدم شناخت و آگاهی به اصول زندگی مشترک ، سست شدن باورهای مذهبی، عدم صداقت و فریبکاری، عدم توجه به نیازهای اصلی و اساسی خانواده، ابهام و افراط در انتظارات، بحران اقتصادی و مالی در خانواده، بیکاری و.... میباشد. اما باید توجه داشت که بهترین و تاثیرگذار ترین برنامه پیشگیری از هرگونه آسیب و با هر علتی، برنامه دین اسلام می باشد که اگر به طور درست در نظام خانواده و جامعه اجرا گردد شاهد این گونه معضلات در هیچ جا نیستیم و طبق گفته خداوند شروع این اصلاح که حتی موجب اصلاح جامعه می گردد ، خانواده است که آیه ی ۷۴ سوره فرقان (و کسانی که میگویند خدای ما . ما را از همسرانمان نور چشمان ببخش و ما را رهبر پرهیزکاران گردان) موید آن است با این تفاسیر به امید جامعه پاک ، پیشرفته و الگویی اسلامی .

منابع

۱. ماهنامه تربیت ۲ و ۳، تفریح و بازی در اسلام، فلسفی، محمدتقی
۲. ماهنامه تربیت ۲ و ۳، تربیت دینی و نقش خانواده مدرسه و رسانه های گروهی، مظفری، عباسعلی، مهر ۱۳۷۹
۳. نگاهی گذرا به تأثیر خانواده در جلوگیری از بزهکاری نوجوانان و جوانان، برگرفته از سایت <http://article.irbar.com>
۴. کفاشی، مجید؛ (۱۳۸۹)، (آثار نظم و تضاد خانواده بر خشونت علیه کودکان)، فصلنامه پژوهش اجتماعی، سال سوم، شماره ۶ -
۵. صدیق سروستانی، رحمت الله؛ (۱۳۸۷)، آسیب شناسی اجتماعی، تهران: سمت.
۶. رئیس دانا، مجید(مترجم). والدین مؤثر فرزند مسئول
۷. جهانگرد، یدالله. نحوه رفتار والدین با فرزندان
۸. توانمندی، بیتا، خانواده در پیشگیری از انحرافات اجتماعی www.Tebyan.net.
۹. اعزازی شهلا. ۱۳۸۵. جامعه شناسی خانواده: با تأکید بر نقش و ساختار و کارکرد خانواده در دوران معاصر. تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان
۱۰. خلیل ابن احمد. کتاب العین. ج ۶. ص ۱۱۹. چاپ مهدی مخزومی و ابراعیم سامرائی. قم. ۱۴۰۹
۱۱. طریحی. فخرالدین بن محمد. مجمع البحرین. ذیل ماده. چاپ احمد حسینی. تهران ۱۳۶۲
۱۲. ابن اثیر. النهایة فی غریب الحدیث و الاثر. ذیل ماده. چاپ احمد زاوی و محمود محمد طناحی. قاهره. ۱۳۸۳
۱۳. www.newspolice.ir

(بررسی نقش نهاد آموزش و پرورش و معلم در پیشگیری و کنترل آسیب های

اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان)

محمد هادی قاسمی

دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان زنجان، ایران
آدرس پست الکترونیک (hadighasemi0011@gmail.com)

محمد مهدی قاسمی

دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان زنجان، ایران
آدرس پست الکترونیک (mohammad.mahdi100000@gmail.com)

رضا دستوار

دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان زنجان، ایران
آدرس پست الکترونیک نویسنده (rezadatvar@gmail.com)

چکیده

آموزش و پرورش گسترده ترین دستگاه فرهنگی کشور است که به طور مستقیم جمعیتی بزرگ را تحت پوشش قرار داده است . آموزش و پرورش به عنوان اصلی ترین نهاد اجتماعی بیشترین تاثیر تربیتی را بر روی یکایک افراد جامعه دارد. در این میان نهاد آموزش و پرورش رسالت خطیر انتقال فرهنگ، معارف و دانشها و نیز ارزشهای دینی و اخلاقی و معنوی و نیز آموزش مهارتهای زندگی اجتماعی را به نسل های مختلف را در یک فرایند بلند مدت بر عهده دارد. در طی این فرایند این نهاد ممکن است با چالشهای درونی و بیرونی متعددی مواجه شود. یکی از این چالشها، آسیبهای اجتماعی است. ضمن آنکه این مجموعه ابزارهای لازم برای تنظیم و یا کنترل آسیبهای اجتماعی را دارد. با توجه به زمان زیادی که افراد از این نهاد بهره می برند و اوقاتشان را در آن سپری می کنند، طبیعتاً انتظار می رود تا فراگیران، تربیت مورد نظر آموزشی را تا حدی درونی کرده و هنگام ورود به اجتماع از دانش و مهارتهای آموخته شده، بهره ببرند. حال اگر این دانش و نگرش و مهارت در جهت ارتقای جامعه پذیری و فرهنگ پذیری و ... باشد، مسلماً می تواند در کاهش بروز آسیبهای اجتماعی موثر باشند. به شرطی که به موقع و به جا، بتواند کارکرد جامعه پذیری و در کنار آن پیش گیری از آسیب های اجتماعی را فاقد هیچ وقفه و خللی به شکلی مطلوب و مناسب به انجام رساند. هدف از این پژوهش بررسی نقش نهاد آموزش و پرورش و معلم در پیشگیری و کنترل آسیبهای اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان می باشد. پژوهش حاضر از نوع (ترویجی - مروری) با رویکردی علمی بوده و پژوهشگران برای جمع آوری اطلاعات ابتدا به شیوه مطالعه اسنادی کتابخانه ای اقدام نمودند و طی مطالعه کیفی، مطالب فیش برداری شد و بعد از تنظیم فیش ها و مرتب کردن آن ها کار نوشتن آغاز گردید.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش ، معلم، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ، جامعه ، دانش آموز

مقدمه

یکی از مهمترین واقعیت هایی که جامعه مدرن امروز درگیر آن است ، مسائل و آسیب های اجتماعی است . مسائل اجتماعی جامعه، پدیده هایی اعم از شرایط ساختاری و الگوهای کنشی هستند که در مسیر تحولات اجتماعی بر سر راه توسعه، یعنی وضعیت موجود و وضعیت مطلوب قرار میگیرند و مانع تحقق اهداف و تهدیدکننده ی ارزش ها و کمال مطلوب می شوند. این مسائل اجتماعی به عنوان پدیده های نامطلوب اذهان نخبگان، اندیشمندان، جامعه شناسان، دست اندرکاران تعلیم و تربیت و افکار عمومی مردم را به خود مشغول می دارند، به طوری که نوعی وفاق و آمادگی جمعی برای مهار آنها پدید می آید و مقامات مسئول را به چاره جویی، رفع یا پیشگیری از آنها وامی دارد . آموزش و پرورش را می توان مهمترین اندام و به منزله قلب پیکره یک جامعه دانست که هرگونه آسیبی به آن، موجب زیان سایر بخش ها می شود و همچنین می تواند موجب شکوفایی سایر بخش های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی شود. با مطالعه در سرنوشت و سیر صعودی کشورهای پیشرفته، متوجه نقش مهم آموزش و پرورش در ارتقا و به فعلیت رسیدن استعداد سایر بخش های این کشورها می شویم . آموزش و پرورش می تواند به ایجاد سازگاری بین زندگی مادی و معنوی کمک کند تا نیروهای معنوی و اخلاقی مورد نیاز زندگی های امروزی را تربیت کند . آسیب های اجتماعی که از آن در متون مختلف تعریف های مختلفی به عمل آمده یکی از مهمترین معضلات جامعه امروزی ما به حساب می آید . نوجوانان به دلیل ویژگی های خاص خود، همچون فقدان توانایی ها و مهارت های زندگی و اجتماعی لازم برای مواجهه صحیح و پویا با محیط اجتماعی و وابستگی شان به بزرگسالان و والدین در رفع نیازها و طی کردن مراحل رشد و تکامل خود، بیشتر از سایر گروه ها در معرض آسیب پذیری قرار دارند . در کشور ما ایران به دلیل مسائل و پدیده های مختلف، من جمله سیر تحول بسیار پرشتاب، عدم وجود برنامه ریزی مناسب برای کنترل آسیب های اجتماعی، فضای مجازی و نیز ده ها علل متعدد دیگر، در سال های اخیر شاهد رشد روز افزون آسیب های اجتماعی هستیم . در همین راستا برای برنامه ریزی علمی و مبتنی بر واقعیات جامعه الزامیست باتوجه به امکانات دولت و ظرفیت جامعه، آسیب های اجتماعی را الویت بندی نموده و به تدریج به برنامه ریزی برای کنترل آنها پرداخت ، تا جامعه بتواند در آرامش زندگی کرده و رشد و توسعه داشته باشد.

نتایج نشان می دهد مردم کشورهایی که از فرهنگ و سطح آموزشی بالایی برخوردار هستند کشورشان در میان دیگر کشورها در جنبه های گوناگون سیاسی ، نظامی ، اقتصادی و ... دارای قدرت بیشتری است . یکی از اهمیت های اساسی آموزش و پرورش در کاهش آسیب های فرهنگی و اجتماعی است . آسیب های فرهنگی و اجتماعی عوامل مختلفی دارند که می توان عامل شخصیتی ، عامل فردی و عامل اجتماعی را جزء عوامل این آسیب ها دانست . یک آموزش و پرورش درست و صحیح ؛ و در واقع یک برنامه پرورش درست و هدفمند می تواند علاوه بر کاهش چشمگیر آسیب های فرهنگی و اجتماعی ، سطح فرهنگی و اجتماعی جامعه را نیز ارتقا بخشد . آسیب های فرهنگی و اجتماعی در کشورهای توسعه یافته و به ویژه کشورهای اروپایی بسیار کمتر از دیگر کشورها است و عامل این کاهش بر طبق گفته مردم و حاکمان همین کشورها ، داشتن یک آموزش و پرورش صحیح و هدفمند است که هنوز هم جای بهبود دارد . این کشورها هرساله برنامه آموزشی خود را ارتقا بخشیده و معایب آن را برطرف می کنند . می توان بیان داشت که یکی از موثر ترین شیوه برای کاهش این آسیب ها تدوین و ارائه یک برنامه آموزشی صحیح برای هر جامعه با توجه به فرهنگ فعلی آن جامعه است اما تنها عیوب این روش ، دیر بازده بودن و هزینه بالای سرمایه گذاری روی آن است . متأسفانه با تدوین یک برنامه آموزشی صحیح در یک جامعه آثار این برنامه در طول مدت ۱۵ تا ۳۰ سال بعد از تدوین اولیه برنامه ، به صورت ملموس مشاهده می شود . اما این موارد به این معنی نیست که نباید از این روش استفاده شود بلکه روش اصلی برای ارتقای سطح اجتماعی و فرهنگی یک کشور و کاهش آسیب های اجتماعی و فرهنگی

همین روش است و باید به صورت دقیق و با کمتر ائتلاف وقت به برنامه ریزی و سیاست گذاری دقیق در مورد آن پرداخته شود تا در آینده موجب کاهش این آسیب ها شود.

ادبیات و پیشینه تجربی پژوهش

در ده های اخیر به دلیل رشد روز افزون فناوری و تکنولوژی، انواع مختلفی از آسیب های اجتماعی برای افراد جامعه به وجود آمده است که کاهش و از بین بردن هر یک از این آسیب ها موجب سعادت و پیشرفت بشر می شود. البته آسیب های اجتماعی فقط مختص به افراد نیست بلکه اقشار مختلف جامعه از جمله خانواده، مراکز آموزشی و... را نیز شامل می شود. به همین دلیل آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی با آموزش صحیح و از طریق اجتماعی کردن افراد و ریشه یابی مشکلات نقش بسیار مهم و پررنگی را در بر طرف کردن و کاهش آسیب های اجتماعی ایفا می کند. (فرجاد، ۱۳۸۸)

آسیب های اجتماعی در تمامی ادوار گذشته و در تمامی جوامع گذشته وجود داشته اند اما در کشورهای در حال توسعه دارای رشد و نمو خاصی هستند (موسوی، ۱۳۷۹).

ایران از یک طرف در حال تجدید حیات طویه اسلامی است و از طرفی به عنوان یک کشور در حال توسعه و در حال گذر از مرحله ی سنتی به مدرنیسم، از این قاعده مستثنا نیست و در نتیجه سرعت تغییرات در ابعاد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، آسیب ها و تهدیدات اجتماعی متنوعی بر جامعه ایران وارد شده است. به طوری که طبق گزارش های سازمان بهزیستی کشور، طی سال های اخیر آسیب های اجتماعی در کشور ما به طور متوسط هر سال، ۱۵ درصد رشد (طباطبایی، ۱۳۹۰).

به طور کلی در زمینه علل و عوامل رفتارهای پرخطر و آسیب های اجتماعی در کشور ایران مطالعات و پژوهش های متعدد جامعه شناسی و روانشناسی انجام شده است اما از آنجایی که برنامه های آموزشی پیشگیرانه ی مدرسه محور هنوز در آغاز راه بوده و جایگاه عملی چندانی در مدارس پیدا نکرده اند، در زمینه نقش مدرسه و یا بررسی اقدامات محدود انجام گرفته در مدارس ایران تحقیقی صورت نگرفته و در برخی پژوهش ها فقط به فقدان آموزش های مدرسه محور اشاره شده است. برای مثال فتحی و همکاران در پژوهشی با عنوان شناسایی علل گرایش روان شناختی نوجوانان به رفتارهای پر خطر، به فقدان برنامه های آموزشی پیشگیرانه در مدارس در دوره متوسطه اشاره نموده و تنظیم کتابچه آموزشی مرتبط با پیشگیری از بزهکاری و آموزش آن توسط پلیس را به عنوان یک راهکار پیشنهادی مطرح نموده اند (ذاکری پور و فتحی، ۱۳۹۳).

سازمان یا هر جامعه ای از اعضای خود انتظار دارد که از ارزش ها و هنجارهای خود تبعیت کنند. اما طبیعی است که همواره افرادی در جامعه یافت میشوند که از پاره های از این هنجارها و ارزشها تبعیت نمی کنند. افرادی که و اشخاصی که برخلاف هنجارهای « سازگار » و یا « همنوا »، همساز و هماهنگ با ارزش ها و هنجارهای جامعه و یا سازمانی باشند می باشند. در واقع، کسانی که رفتار انحرافی و نابهنجاری « ناسازگار » و « ناهمنوا » اجتماعی رفتار کنند و بدانها پایبند نباشند، افرادی آنان دائمی باشد و زودگذر و گذرا نباشد، کجرو یا منحرف نامیده میشوند. این گونه رفتارها را انحراف اجتماعی و یا کجروی اجتماعی گویند (ستوده، ۱۳۷۹).

بیان مسئله

مدرسه به عنوان یک محیط آموزشی اگر نتواند وظایف تربیتی خود را به نحو مطلوب انجام دهد و فاقد توجه به وظایف علمی و اجتماعی خود و بی علاقهی نسبت به درک نیازهای روحی نوجوان، فقط به آموزش کلیشه ای صرف بپردازد قطعاً به پایگاهی برای کجروی و انحراف دانش آموزان تبدیل خواهد شد. از این رو مسئولان آموزشی باید به نوجوان آموزش دهند که چگونه واقعیت ها روبرو شوند. موسسات آموزشی نقش موثری در بهداشت روانی و فراهم آوردن محیطی سالم در جهت رشد فکری و

شکوفایی اندیشه ها دارند که برای ایفای چنین نقشی معلمان و مسئولان مدارس باید از سلامت روانی کافی برخوردار باشند . به همین دلیل باید از همکاری و همفکری اولیای کودکان، خود بچه ها و مسئولان مدارس به صورت مشترک استفاده شود و در هر واحد آموزشی یک شورا و یا انجمن برای بررسی و برنامه ریزی مسائل تربیتی و فکری دانش آموزان آن مدرسه تشکیل شود تا به موقع و به جا پیشگیری های لازم به عمل آید (احمدنیا، ۱۳۹۵).

گسترش روز افزون آسیبهای اجتماعی (ترک تحصیل، فرار از مدرسه، اعتیاد، سرقت، تشکیل گروههای معارض و وندالیسم و ...) به ویژه در سالهای اخیر در بین دانش آموزان و همچنین شیوع مفسده های آشکار و پنهان، افزایش قابل توجه بزهکاری ها و کژروی های اجتماعی و آلودگی به مواد مخدر، به ویژه در میان جوانان و نوجوانان جامعه مستلزم تعمق و چاره اندیشی اساسی است (صدیق سروستانی، ۱۳۸۶)

دهه ۸۰ نقطه انفجار آسیب های اجتماعی است و ما نمی توانیم از کاهش یا برطرف کردن این آسیب ها صحبت کنیم، زیرا چنین کاری ممکن نیست و تنها راه چاره کنترل این آسیب هاست. تمام آسیب های اجتماعی میل به گسترش دارند که اگر در شکل ساختاری به صورت جدی قصد پیشگیری داشته باشیم، شاید تا حدودی موفق شویم. بنابراین انجام هرگونه برنامه ریزی و فعالیت در راستای کاهش آسیب های اجتماعی در بین دانش آموزان جامعه از چند جهت ضروری است چرا که از یک طرف با کاهش آسیب های اجتماعی، ضریب امنیت اجتماعی بالا رفته، از طرف دیگر سرمایه ای که به دلیل افت تحصیلی و فرار از مدرسه هزینه می شود، کاهش می یابد، هزینه هایی که صرف ایجاد امنیت در جامعه می گردد در امر آموزش و تعالی فرهنگی جامعه صرف می شود، پس می طلبد تا در راستای شناخت عوامل کنترل کننده و کاهش دهنده آسیب های اجتماعی تلاش بیشتری کنیم (افروز، ۱۳۸۱)

به طور کلی دو نوع نگرش نسبت به آسیب های اجتماعی وجود دارد: یک نگرش که عمدتاً متوجه چگونگی جرایم و نفس بزه های اجتماعی، شیوع، گستردگی، عمق، شدت و آثار ناصواب آن است. صاحبان چنین نگرشی، بیشترین هم خود را در جهت وضع قوانین گوناگون، ساخت زندان، مبارزه با کژروی ها و بالطبع مبارزات مجرمان، به خصوص از طریق زندان صرف میکنند. نگرش دیگر معطوف به خصیصه ها و توانایی های اجتماعی فرد بزهکار است که مرتکب جرم میشود. در واقع در این نوع نگرش محور توجه، انسان هایی اند که به رغم مشابهت فراوان با بسیاری از همسالان خود از نظر شرایط اقتصادی- اجتماعی، به علل خاصی (عدم آشنایی کافی با مهارتهای اجتماعی) دچار آسیب پذیری اجتماعی می گردند؛ صاحبان چنین نگرشی دوست دارند تمام اندیشه و تلاش خود را متوجه شناخت عوامل پدیدآیی رفتارهای آسیب زا نمایند و راه حل مسئله را در آموزش و ارتقای سطح آگاهی مهارت ها و انطباق پذیری اجتماعی فرد می دانند. براساس دو نوع نگرش ذکر شده می توان دو راه حل برای مسئله (کاهش آسیب های اجتماعی) مطرح نمود راه حل اول که اصطلاحاً میتوان آن را حل کوتاه مدت، سطحی و سخت افزاری نامید، به مواردی چون ساخت زندان، استخدام پلیس بیشتر، تشدید مجازات مجرمان و ... به منظور مبارزه با مجرمان تاکید دارد در حالی که راه حل دوم در مقابل راه حل اول قرار دارد و اصطلاحاً راه حل درازمدت، ریشه ای و نرم افزاری نامیده می شود به عواملی چون فرهنگ سازی، اجتماعی کردن، درونی نمودن ارزش ها و هنجارهای جامعه از طریق آموزش مهارت های اجتماعی تاکید دارد (نوابی نژاد، ۱۳۷۱)

مهدینژاد و همکاران (۱۳۹۶) طی پژوهش خود اینگونه ذکر نموده اند که آسیبهای اجتماعی، مختص به زمان حال و جامعه مان نیست، بلکه سابقه های طولانی را از پس خود یدک میکشد. یکی از نهادهایی که میتواند در این رابطه به ایفای نقش بپردازد، آموزش و پرورش است که در زیرمجموعه آن مراکز آموزشی، مدیران، مربیان، معلمان و ... قرار گرفته است. با توجه به زمان زیادی که افراد از این نهاد بهره میبرند و اوقاتشان را در آن سپری میکنند. طبیعتاً انتظار میرود تا فراگیران، تربیت مورد نظر سیستم آموزشی را تا حدی درونی کرده و هنگام ورود به اجتماع از دانش و مهارتهای آموخته شده، بهره ببرند. حال اگر این

دانش و نگرش و مهارت در جهت ارتقای جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری و ... باشد، مسلماً می‌تواند در کاهش بروز آسیب‌های اجتماعی کارگر افتد.

با توجه به اهمیت مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی و نقش آن در تربیت دینی دانش آموزان، معلم، برنامه درسی و گروه دوستان و هم کلاسی ها در تربیت اعتقادی، اخلاقی و عبادی نقش دارند. عدم رعایت اصول تربیتی، ناکارآمدی محتوای کتب درسی، تعارض میان آنچه در مدرسه به دانش آموز آموزش داده میشود با آنچه از خانواده و محیط کسب کرده، عدم هماهنگی میان کادر مدرسه و رفتارهای ضدارزشی گروه دوستان و همکلاسی ها از جمله عواملی هستند که موجب آسیب به تربیت دینی دانش آموزان خواهد شد.

(چاپمن و همکاران، ۲۰۱۴) در پژوهش خود اینگونه بیان کرده‌اند که تحقیقات نشان می دهد نوجوانان از دوستان خود مراقبت می کنند و رفتار محافظتی را برای کاهش خطر ابتلا به دیگران در نظر می گیرند و ارتباطات مدرسه با کاهش آسیب پذیری همراه است. ایشان پژوهش خود را با هدف بررسی نقش ارتباط مدرسه در تمایل به محافظت از دوستان و جلوگیری از مشارکت در استفاده از الکل، دعوا و رانندگی بدون مجوز انجام دادند. نظرسنجی ها در دو نقطه زمانی، شش ماه بر روی دانش آموزان ۱۳ تا ۱۴ سال به طول انجامید، نتایج نشان داد دانش آموزان دختر نسبت به دانش آموزان پسر تمایل بیشتری برای محافظت از دوستان شان به میزان قابل توجهی داشتند. وابستگی مدرسه به طور قابل ملاحظه ای مثبت و پیش بینی کننده تمایل برای حفاظت در برابر هر سه رفتار مخاطره آمیز بود. بنابراین رجوع به مدرسه ممکن است عامل مهمی برای هدفگیری در برنامه های پیشگیری مدرسه به منظور کاهش رفتار مخاطره آمیز نوجوانان و افزایش پیشگیری از آسیب در بین دوستان باشد.

(بیکره‌نینگهام و همکاران، ۲۰۰۹) در پژوهش های خود به این نتیجه دست یافتند که قرار گرفتن افراد در معرض خشونت در دوران کودکی نقض حقوق کودکان و عامل خطر برای سلامت و نتایج اجتماعی منفی است. این ها شامل نتایج آموزشی ضعیف، اختلالات اضطراب و رفتاری میگردند.

(گیلبرت و همکاران، ۲۰۰۹) طی پژوهش خود دریافتند رفتارهای مخاطره آمیز، رفتارهای جنایی، اضطراب و افسردگی؛ مناقشات منفی بین فردی؛ سوء مصرف مواد مخدر و الکل از جمله آسیب های اجتماعی است که کودکان را تهدید می کند.

آسیب اجتماعی، به رفتاری گفته می شود که مطابق با ارزش ها و هنجار های مورد قبول جامعه نباشد و اکثر افراد جامعه آن را ناپسند بدانند. جامعه از اعضای خود انتظار دارد که افراد مطابق ارزش ها و هنجارها عمل کنند اما همواره افرادی پیدا می شوند که بر خلاف آن ها عمل کرده و نظم جامعه را برهم زنند.

در ده های اخیر به دلیل رشد روز افزون فناوری و تکنولوژی، انواع مختلفی از آسیب های اجتماعی برای افراد جامعه به وجود آمده است که کاهش و از بین بردن هر یک از این آسیب ها موجب سعادت و پیشرفت بشر می شود. البته آسیب های اجتماعی فقط مختص به افراد نیست بلکه اقشار مختلف جامعه از جمله خانواده، مراکز آموزشی و... را نیز شامل می شود. به همین دلیل آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی با آموزش صحیح و از طریق اجتماعی کردن افراد و ریشه یابی مشکلات نقش بسیار مهم و پررنگی را در بر طرف کردن و کاهش آسیب های اجتماعی ایفا می کند.

در ادامه به معرفی انواع آسیب های اجتماعی می پردازیم که برخی از آن ها درسین مدرسه شایع هستند و دانش آموزان به شکل مستقیم با آنها درگیر می شوند.

۱. مهم ترین آسیب های اجتماعی در مدارس

در شرایط امروزی جامعه ما مهمترین مخاطرات و آسیب های اجتماعی جدی که دانش آموزان و نسل نوجوان و جوان ما را تهدید می کنند عبارتند از:

۱-۱. اعتیاد

۱-۲. تعریف اعتیاد

اعتیاد عبارت است از یک پدیده ی زیستی که به موجود زنده این امکان را می دهد که خود را به تدریج با بعضی مواد سمی سازش دهد و مصرف روزمره مقادیری از این مواد را که برای موجود زنده ی دیگر از همان گروه کشنده است را تحمل کند. از نظر فیزیولوژسیت ها اعتیاد عبارت است از حالتی که استعمال متوالی یا متناوب ماده مخدر در فرد ایجاد می شود، با استعمال مواد مخدر است که آن را به حالت تعادل « لازم » تحریک پذیری سلولهای عصبی و دستگاه عصبی افزوده شده و در نتیجه داروی بیشتری برگرداند.

تعریف دیگری که توسط محقق آمریکایی به نام دکتر وکل وایزبل ارائه شده است اعتیاد را می توان حالتی دانست که در نتیجه استعمال داروی مخدر به شخص دست می دهد و موجب می شود که خویشتن داری شخص از میان برود و زیاده روی استعمال در آن ها به حدی برسد که به حال شخص و اجتماع مضر باشد. معتاد عبارت است از شخصی که در نتیجه استعمال متمادی دارو، در بدن وی حالت مقاومت اکتسابی ایجاد شده به قسمی که استعمال مکرر آن موجب کاسته شدن تدریجی اثرات آن می گردد. بنابراین پس از مدتی تشخیص مقادیر بیشتری از دارو را می تواند بدون بروز ناراحتی تحمل کند و در صورتی که دارو به بدن او نرسد، اختلالات روانی و فیزیکی موسوم به سندرم محرومیت حاصل می شود.

۱-۳. اعتیاد به مواد مخدر

اعتیاد یکی از آسیب های اجتماعی است که سلامت فرد و جامعه را به خطر می اندازد، موجب انحطاط روانی و اخلاقی افراد را فراهم می آورد. حالت پرخاشگری به افراد می دهد و حتی در مواردی فرد را به دیوانه ای خطرناک تبدیل میکند طوری که ممکن است خود و دیگران را بکشد. امروزه اعتیاد بیش از پیش به مشکلی بزرگ در جوامع بشری تبدیل شده است. زیرا مخلوط کردن مواد مخدر با مواد خطرناک دیگر و استفاده از آنها سیستم مغزی، فکری، ذهنی و عقلی فرد معتاد را متلاشی می کند. در سنوات اخیر بر اثر پیشرفت صنایع شیمیایی و تبلیغات گسترده عاملان و تهیه کنندگان مواد افیونی در سطح جهانی، بسیاری از جوانان و نوجوانان عصر حاضر به ورطه اعتیاد و تباهی سوق داده شده اند. قرص های روان گردان " اکستازی " به دلیل ارزانی قیمت و سهولت دسترسی به کلکسیون مواد مخدر اضافه شده است. مواد مخدر در ابتدا دوست داشتنی و عاقبتش جهنمی است که همه را می سوزاند.

وقتی فرد به مواد آلوده شود و سیستم بدن او عادت کند، نیاز بیشتری به مواد مخدر پیدا میکند و آن وقت دیگر هیچ چیز و هیچ کس را نمیشناسد، به راحتی اهانت میکند، به راحتی از خانه فرار می کند، خانواده را در مرحله بعد از اعتیاد قرار می دهد.

۱-۴. اعتیاد به مواد مخدر به ویژه مخدر های صنعتی

سابق بر این غالب مخدرها طبیعی و گیاهی بودند. اکنون غالب مواد مخدر نوعی فراوده آزمایشگاهی هستند و در یک فرایند صنعتی ترکیب و ساخته می شوند. از نظر ما مهم ترین عوامل گرایش دانش آموزان به مخدرهای صنعتی عبارتند از: (۱) گسترش تبلیغات آن در فضای مجازی و شبکه های اینترنتی (۲) انگیزه های کاذب و انحرافی نظیر: خودنمایی، شخصیت یابی، مورد توجه قرار گرفتن و جلب توجه کردن، (۳) رهایی از مشکلات (روحي و روانی)، (۴) عدم توانایی نه گفتن به پیشنهادهای جمع و دوستان، (۵) کسب تجربه و کنجکاوی، (۶) ورود به یک فضای خلسه و هیروتنی و نشنگی، (۷) انگیزه داشتن تناسب اندام، کاهش وزن و لاغر شدن (خاصه در دختران)، (۷) نداشتن قبح اخلاقی و اجتماعی مصرف سیگار در جامعه (مصرف سیگار نه مانند مشروبات

الکلی حرمت شرعی دارد و نه مانند مواد مخدر منع قانونی)، (۸) مصرف سیگار از سوی گروه های مرجع نظیر هنر پیشگان و ورزشکاران و ...

۵-۱-۱. مصرف مشروبات الکلی

این موضوع با توجه با حرمت شرعی آن و حجیم بودن (نسبت به دیگر مخدرها) شاید اینگونه به ذهن برسد که کمتر مصرف می شود. ولی با توجه به جذابیت های آن برای نسل نوجوان و جوان به ویژه در مراسم جشن و پارتی (جشن تولد دوستان) که معمولاً خارج از نظارت والدین انجام می گیرد، مراسم عروسی، سفرهای تفریحی با دوستان در خارج از شهر و ... بیشتر مورد استفاده قرار می گیرد. ضمن اینکه شکل هایی از آن در بسته بندی های شیک به عنوان شربت و آب میوه خارجی در برخی سوپر مارکت ها ممکن است به آسانی در معرض خرید و فروش قرار بگیرد. علاوه بر این، بیشتر عواملی که موجب کشش دانش آموزان به سمت مشروبات الکلی می شود همان هایی است که در مورد مخدرهای صنعتی ذکر شد.

۶-۱-۱. سیگار دروازه اعتیاد

رابطه سیگار و اعتیاد، رابطه ناگسستنی است. سیگار، به دست معتادان چسبیده و تنها، زمانی که در میان لب هاست، انگشتان دست از آن خالی می شوند. انگشتان سیاه و گاه سوخته، نشانه مصرف مداوم سیگار به وسیله معتادان به مواد مخدر است. برای شناخت بهتر ارتباط سیگار با اعتیاد، به چند آمار بنگریم:

*همه معتادان به مواد مخدر، قبل از گرایش به اعتیاد، سیگاری بوده اند؛

*سیگار در مصرف حشیش و ماری جونا، نقش عامل را بازی می کند؛

*معتادان حرفه ای، سیگار را مقدمه مواد مخدر (تریاک و هروئین) می دانند؛

*۳۴ درصد معتادان گفته اند یکی از اولین انگیزه های مصرف مواد مخدر، تکمیل لذت حاصله از مصرف سیگار و تجربه آن بوده است.

طبق آمار بیشتر جوانان و نوجوانان، اولین گام به سوی اعتیاد را با سیگار آغاز کرده اند. مصرف سیگار و مواد مخدر در میان جوانان و نوجوانان وابسته به قشر خاصی نیست. از این رو اندرزها و هشدارهای والدین به فرزندان در مورد ضررهای سیگار و مواد مخدر، در جلوگیری از سقوط آنان به دام اعتیاد، بسیار مؤثر است.

۷-۱-۱. برای کاهش آسیب های ناشی از اعتیاد در دانش آموزان چه باید کرد؟

- اطلاع رسانی باید با توجه به سن، رشد عقلی مخاطب، جنسیت، شرایط بومی و به صورت آرام، مستمر و عمیق راجع به عوارض و پیامدها و تبعات مصرف مواد مخدر و الکل باشد، تا موجبات شکل گیری دانش صحیح نسبت به انواع مواد فراهم شود.
- آموزش مهارت هایی چون مقاومت در برابر خواسته های نامشروع دیگران، تقویت معنویت و موضوعات دینی، استفاده مناسب از زمان و غنی سازی اوقات فراغت و خود شناسی می تواند، کمک به سزایی در ایجاد نگرش منفی نسبت به مواد مخدر گردد.
- باید با گسترش برنامه های تفریحی، اردوهای تفریحی، برگزاری نمایشگاه و ... ضمن توجه نمودن دانش آموزان نسبت به راه های پیشگیری از اعتیاد، زمینه های مسئول سازی و امید و نشاط را در آنها فراهم نمود.

- ارائه ی خدمات مشاوره ای، به ویژه مشاوره تلفنی و رایانه ای می تواند نیاز دانش آموزان (نوجوانان) را در داشتن یک حامی تامین کند.
- تقویت کانون ها و تشکل های دانش آموزی برای انجام برنامه های پیشگیری از مصرف مواد باعث رشد اجتماعی و عقلی آنها می شود، که این فعالیت ها در پیشگیری از اعتیاد موثر است.
- رسانه ها نقش به سزایی در همیاری با نهاد آموزشی دارد ، مانند تهیه برنامه های دیداری و شنیداری و... که در نهادینه شدن برنامه های پیشگیری موثر واقع میشود.
- ایجاد اتاق فکر در مدارس با هدف نهادینه سازی تفکر قبل از عمل اقدامی مناسب است که هم اندیشی و تولید ایده های جدید را به همراه دارد.
- ارتقای سطح آگاهی و آموزش والدین دانش آموزان ، در مورد نحوه ارتباطات صحیح با فرزندان و شناخت علل و عوامل موثر در بروز اعتیاد دانش آموزان (نوجوانان) از مهمترین عواملی است که بی شک نقش مهمی در کاهش مصرف مواد در دانش آموزان را به دنبال خواهد داشت.
- می توان چنین مباحثی را با توجه به گروه سنی به عنوان واحدهای درسی در کتاب گنجاند که در آگاهی دانش آموزان موثر است.
- انجام مطالعات و پژوهش های کاربردی به منظور شناخت عوامل تاثیر گذار در گرایش دانش آموزان (نوجوانان) به آسیب های اجتماعی نیز میتواند گام مهمی در مهار و کنترل اعتیاد در طبقه دانش آموزان باشد

۲-۱. مخاطرات مربوط به فضای سایبری و مجازی و شبکه اینترنت

در دو دهه اخیر گسترش شبکه جهانی اینترنت و پیدایش فضای سایبری و مجازی علیرغم داشتن مزایا و مواهب فراوان و جنبه های مثبت که بر هر صاحب نظر و نیز کاربری پوشیده نیست، دارای عوارض و پیامدهای منفی و مخربی نیز هست .مهم ترین عوارض منفی و مخاطرات فضای مجازی عبارتند از اعتیاد به اینترنت (استفاده بی رویه و داشتن حرص و ولع در استفاده از آن)، پرونوگرافی (هرزه نگاری)، قرار گرفتن در معرض پیام ها و تبلیغات شبکه های غیراخلاقی و مبتذل، قرار گرفتن در معرض پیام ها و تبلیغات سایت های منسوب به فرقه های انحرافی و ضد دینی؛ که در این بند بر محتویات غیر اخلاقی و مستهجن شبکه اینترنت تأکید میشود(میرزایی، ۱۳۹۵).

۲-۱-۱. آسیب های استفاده از شبکه های اجتماعی

- تعارض ارزش ها
- تغییر سبک زندگی و ذایقه نوجوانان
- شکل گیری خرده فرهنگ های مختلف
- تضعیف اعتقادات و گسترش شبهات فکری
- رواج سطحی نگری فکری
- انحرافات جنسی و اختلالات جنسی
- فریب و بهره کشی جنسی
- تلف شدن وقت جوانان و فاصله گرفتن آنها از واقعیت
- سوء استفاده از پروفایلها و سایتهای دوست یابی
- آسیب های سوء استفاده از اطلاعات داخل رایانه های خصوصی مردم
- دوستی های بدون مرز و ضابطه

۲-۲-۱. معلم و شبکه های اجتماعی در مدرسه

یکی از اقدامات مناسب در محیط مدرسه این است که دبیران و آموزگاران محترم استفاده صحیح از اینترنت را به دانش آموزان بیاموزند و برای هر مبحث درسی فهرستی از سایت های مجاز و مناسب را تهیه کرده، از دانش آموزان بخواهند در مهلت مقرر به همه آنها مراجعه کرده، مطالب مربوط را مطالعه و استخراج کنند. بدین ترتیب، آموزگاران و دبیران فرصت استفاده از سایت های غیر مجاز را از دانش آموزان خواهند گرفت.

از جمله این اقدامات عبارتند از:

• برگزاری کلاس های آموزشی در مدارس جهت آگاهی دادن به دانش آموزان (نوجوانان و جوانان) در مورد مزایا و معایب فناوری های جدید ونحوه ی استفاده ی صحیح از آنها.

• معرفی سایت های مفید توسط مسئولین مدرسه و مربیان در زمینه های مختلف می تواند پاسخگوی بسیاری از کنجکاوی های دانش آموزان باشد.

• نظارت و کنترل مسئولین مدرسه بر فعالیت های معرفی سایت های مفید توسط مسئولین مدرسه بر فعالیت های اینترنتی دانش آموزان در مدرسه میتواند یکی دیگر از راههای جلوگیری از آسیب های اینترنتی باشد.

شایان ذکر است نصب دستور العمل استفاده از کامپیوتر و اینترنت در سایت های مدارس امری لازم است. این نوع شیوه نامه ها باید توسط مسئولان ذی ربط در وزارت آموزش و پرورش تهیه شود. در صورت تخلف دانش آموزان از این دستورالعمل، باید به آنها تذکر داد و برابر مقررات با آنها رفتار کرد. هر چند که معلم مربوط نیز باید در مرکز کامپیوتر مدرسه حضور داشته باشد تا آن دسته از دانش آموزانی که قصد استفاده سوء از این امکانات را دارند، فرصت کافی برای انجام آن پیدا نکنند.

۳-۲-۱. فرصت های استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی در آموزش

• درگیر شدن دانش آموزان (student engagement)

• تعاملی ساختن فضای یادگیری و یادگیری از دیگران

• وارد ساختن محیط کلاس به دنیای واقعی

• ارتباط آموزش رسمی و غیررسمی

• یادگیری مشارکتی و اجتماع یادگیری

• یادگیری مادام العمر

• افزایش ارتباط بین معلم و دانش آموزان

• ارتباط سریع و آسان

• آگاهی از به روزترین اطلاعات

• خلاقیت

• تقویت زبان انگلیسی یا دیگر زبانها

۴-۲-۱. چالش های استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی در آموزش

• نقض حریم خصوصی افراد

• انزوا و دور ماندن از محیط های واقعی اجتماع

• تأثیرات منفی رفتاری

• بحران هویت جوانان

• اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی

• گسترش ارتباطات نامتعارف بین دانش آموزان (نوجوانان و جوانان)

۵-۲-۱. برای کاهش آسیبهای ناشی از شبکه های اجتماعی چه باید کرد؟

باید دانست که در عرصه جهانی دیگر نمی توان مردم را به عدم استفاده از رسانه واداشت و یا از ورود آن به مرزها جلوگیری کرد بنابراین به نظر میرسد مهمترین راه برای در امان ماندن از آسیبهای شبکههای اجتماعی، ارتقای سواد رسانه ای خانواده ها و همچنین معلمان، در مورد این فناوری می باشد. در واقع سواد رسانه ای مخاطب را هشیار میکند سپس او با توجه از آگاهی، درک و مهارت کسب شده و با در نظر گرفتن هنجارها و ارزش های موجود تصمیم میگیرد که ازاین رسانه به چه میزان و با چه هدفی استفاده کند. همچنین اقداماتی از قبیل حمایت از پر و بال گرفتن شبکه های اجتماعی بومی مشروط بر توسط دولت ایجاد نشوند، میتواند به عنوان راهحلی برای این مسأله «سفارشی» و یا «دستوری» اینکه این شبکه ها به صورت در نظر گرفته شود. در ایجاد شبکه های اجتماعی بومی باید توجه داشت که با نفوذ بیش از پیش شبکه های اجتماعی مبتنی بر موبایل (برنامک های پیام رسانی موبایلی) به نظر می رسد جهتگیری شبکه های اجتماعی بومی در کشور هم باید به این سمت و سو گرایش پیدا کند و برنامه های پیام رسانی موبایلی بومی در کشور توسعه یابد.

به منظور پیشگیری و کاهش آسیب های اجتماعی در فضای مجازی راهکارهایی مطرح شده اند که در صورت اجرای به موقع و مناسب می توانند ثمر بخش واقع شوند:

- ریشه آسیب های نوپدید فضای مجازی در مدیریت این فناوریهاست که در این حوزه نیازمند مدیریت کارآمد برای هدایت و شناسایی این فناوریها هستیم.
- برگزاری جلسات آموزشی از سوی مصادر امور فرهنگی به منظور آشنا نمودن و اطلاع رسانی به والدین و خانواده ها درمورد فناوری های جدید به ویژه اینترنت و شبکه های اجتماعی مجازی.
- برگزاری کلاس های آموزشی در مدارس و دانشگاه ها در جهت آگاهی دادن به کودکان، نوجوانان و جوانان در مورد مزایا و معایب فناوری های جدید و نحوه ی استفاده صحیح از آنها.
- آموزش و پرورش با گنجاندن موارد پیشگیری در برنامه های درسی به نوجوانانی که در معرض مخاطرات اجتماعی هستند، توجه نماید (طراحی و تدوین بخشی در کتاب های درسی در ارتباط با آشنایی دانش آموزان با فناوری های جدید، اینترنت و خطرات بالقوه ی آنها).
- پخش آگهی های آموزنده از سوی ارگان های فرهنگی نظیر وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و سازمان تبلیغات اسلامی در رادیو و تلویزیون در جهت افزایش آگاهی خانواده ها در خصوص خطرات ناشی از اینترنت و فضای مجازی.
- معلمان باید تا حدودی به فناوری های روز دنیا مسلط بوده و نسبت به شیوه های جدید ارتباط با دانش آموزان، تهدیدات و آسیب های ناشی از اینترنت و فضای مجازی آگاهی و شناخت کافی و لازم را داشته باشند تا از انجام بسیاری از جرایم و ارتباطات پنهانی آنان جلوگیری به عمل آید.
- پخش برنامه های کوتاه آموزشی درباره مزایا و معایب اینترنت و فضای مجازی از زبان هنرمندان و ورزشکاران محبوبی که عموماً جوانان آنها را الگوی خود قرار میدهند.
- استفاده از امکانات دانشگاه ها و حوزه های علمیه برای برگزاری همایش های تخصصی.
- برنامه ریزی برای آموزش تخصصی مردم خصوصاً نوجوانان برای ورود به فضای مجازی و ابراز وجود و آرایه برنامه های دینی و ملی جذاب.

۳-۱. خودکشی

خودکشی به معنای نابود کردن و از بین بردن خود، پدیده ای است که سالیان دراز از روابط عشیره ای و سنتی تا روابط پیچیده شهرهای امروزی، گریبان بشر را گرفته و در فراز و نشیب تحولات اجتماعی قلب و روح خانواده ها و اجتماع را آزرده است. زندگی شهری، انبوهی جمعیت، عدم تجانس افراد با هم، احساس غربت و تنهایی ناشی از آن، کاهش محبت خانوادگی و رها شدن فرد به سرنوشت خود چشم هم چشمیها، پیدا شدن آرزوهای دور و دراز در زندگی مادی، محرومیت در عشق، فقر مادی و دهها عامل دیگر آنچنان ناراحتی هایی برای افراد فراهم آورده که فرد تنها راه نجات خود را نابودی خویش جستجو می کند. (ابهری، ۱۳۹۳)

پژوهشهای ما نشان میدهد که در امر خودکشی تغییرات عمده ای صورت گرفته. امروز اقدام به خودکشی بیشتر در قالب خوردن حجم وسیعی از دارو (مسمویت دارویی)، قرص برنج، و ... روی دهد و بسیاری از خانواده ها برای حفظ آبرو در این مورد پنهان کاری میکنند. (میرزایی، ۱۳۹۵)

در فرا راه رشد و توسعه اقتصادی - اجتماعی، هرچه بر پیچیدگی روابط و مناسبات اجتماعی افزوده می شود، فاصله طبقاتی هم بیشتر می گردد و سرخوردگیها فزونی می یابد و در نهایت به افزایش تعداد خودکشی منجر میشود

۱-۳-۱. علائم هشداردهنده ی خودکشی دردانش آموزان (نوجوانان)

- تغییر ناگهانی خلق
- علایم افسردگی و بی قراری مداوم
- بخشندگی غیر عادی
- کوشش جهت منظم کردن امور شخصی (مثل حل و فصل کردن مشکلات ارتباطی)
- اختلال خواب
- عدم رغبت به دیدار دوستان و نزدیکان
- انزوا و گوشه گیری

۴-۱. کودکان خیابانی

کودکان خیابانی به کودکانی اطلاق میشود که در شهر ها برای بقا یا ادامه زندگی مجبور به کار در خیابان هستند و وقت زیادی را در خیابان سپری می کنند و کار کردن در خیابان را به عنوان منبع معاش خود تعیین کرده اند و بزرگترهای آنها به طور شایسته و مطلوب از آنها نگرانی نمی کنند.

از نظر ارتباط با خانواده، کودکان خیابانی به سه دسته تقسیم میشوند:

- ۱) کودکانی که با وجود تماس با خانواده و ارتباط با آنها در خیابان کار می کنند.
- ۲) کودکانی که به خانواده خود گاه گاه، سر می زنند.
- ۳) کودکانی که با خانواده خود در ارتباط نیستند و خیابان را به عنوان خانه خود انتخاب کرده اند.

۴-۱-۱. راه های پیشگیری

از جمله راه های پیشگیری برای جلوگیری از ورود کودکان به خیابان می توان به موارد زیر اشاره کرد:

- ۱) راهنمایی و ارشاد خانواده ها برای ایجاد محیطی سالم و مثبت در خانه.
- ۲) آموزش اجباری کودکان و یا حمایت مالی و غیر مالی دولت و افراد ذی صلاح.
- ۳) اختصاص دادن بخشی از هزینه ها در بودجه سالانه دولت به منظور حمایت از خانواده های بی بضاعت.
- ۴) برخورد جدی و قانونی با افرادی که کودکان را به کار در خیابان مجبور می کنند

۵-۱. روسپی گری و انحراف جنسی

واژه ی انحراف جنسی از لحاظ لغوی از دو واژه یونانی به معنی ((در کنار)) و ((عشق)) آمده است. انحراف جنسی از نظر روان پزشکان، عبارت است اعمال غیر عادی و نابهنجاری که منحرفان جنسی برای ارضای خاطر جنسی خود مرتکب می شوند و این اعمال دارای مبادی وریشه روانی می باشند. جامعه شناسان انحراف جنسی را بیشتر متأثر از بدآموزی های محیط اجتماعی و تربیتی می دانند و معتقدند هر زمانی که ارضای تمایلات و غرایز جنسی دو جنس مخالف نسبت به هم از حد و مرز و معیار و مقایس عادی خارج گردد انحراف تلقی می شود.

۱-۵-۱. پیشگیری و راه درمان انحرافات جنسی

حضرت علی (ع) فرمود: افراد با ایمان، همچون کوه، سرسخت و با استقامتند. فردی که به انحراف، مبتلا شده است، اگر سرانجام ناخوشایند آن را در دنیا از یک طرف و عذاب دردناک آخرت را از طرف دیگر در نظر آورد، به خود خواهد آمد و خدا را ناظر و حاضر بر اعمال خود خواهد دید و تصمیم به ترک این عمل خواهد گرفت. او باید بداند که خوشبختانه زود متوجه این عمل انحرافی و زیانبار شده و ریشه عادت به این عمل در وجودش مستحکم نگردیده است، با اراده ای قوی و توکل به خدا می تواند آن را ترک کند. او هرگز نباید خود را یک فرد نفرین شده و مطرود درگاه خدا بداند، بلکه باید جدا به لطف و رحمت الهی امیدوار باشد.

- ۱) خود را از محیطها و موقعیت های تحریک آمیز دور نگه دارد و از خلوت گزینی اجتناب ورزد.
- ۲) از پوشیدن لباس های تنگ و چسبنده خودداری ورزیده و از تماس و لمس نمودن اعضای بدن خود یا دیگران شدیداً دوری گزیند.
- ۳) از نگاه به نامحرم و چشم چرانی خودداری ورزد.
- ۴) تخیلات و تفکرات خود را کنترل کند و بداند هر آنچه که به ذهن و اندیشه اش می گذرد، خداوند به آن، آگاه است و در این زمینه مسوولیت دارد و باید تنها به آنچه که عقل و قوانین شرعی تایید می کنند بیندیشد تا رستگار شود، زیرا تخیل و تصور درباره مسائل جنسی و شهوت آلود منجر به تحریکهای مداوم گردیده و نیروی حیات را از بین برده و انسان را از مسائل حقیقی و واقعی زندگی بازمی دارد.
- ۵) با توجه به این که دوران جوانی، دوران پرشور و حساس عمر به حساب می آید، شایسته است که جوان با برنامه ریزی دقیق برای اوقات شبانه روزی به یاری کار و تلاش مداوم در زمینه های تحصیلی و علمی و مطالعاتی و کارهای ذوقی و تفریحی، حداقل زمان لازم را به خوابیدن اختصاص دهد و زمانی به بستر رود که خواب بر او مستولی شده، تا زود به خواب رود.
- ۶) با اشتغال به مطالعه کتب سودمند و مراجعه به کتابخانه ها در اوقات فراغت، زمینه موفقیت تحصیلی آینده خود را فراهم سازد.
- ۷) در تیم ها و گروه های ورزشی شرکت فعال داشته باشد و نیز در فعالیت های تربیتی، فرهنگی و مذهبی شرکت نماید، زیرا این اشتغالات در افزایش ایمان و توفیق در ترک معاصی به وی کمک می نماید. فعالیتهای سالم و جهت دار سودمند، مقدار فراوانی از انرژی های جوان را به خود اختصاص می دهد و از تحریکهای جنسی و شهوت انگیز جلوگیری می نماید، چرا که مبتلایان به این عادت زشت، بیشتر میل به گوشه گیری دارند. شرکت در فعالیتهای تربیتی و اجتماعی و گروههای قرآن در مساجد و کتابخانه ها و تماس با افراد مومن و پاک در تقویت روحیه و ایمان این گونه جوانان بسیار موثر است.

۸) با دوستان مومن و خوب، رفت و آمد و مجالست داشته باشد و حتی المقدور سعی کند، نمازها را در اول وقت و با جماعت به جا آورد. باید مطلقاً از همنشینی و رفت و آمد با دوستان و رفقای بی بند و بار و منحرف (ولو از نزدیکان و خویشاوندان) دوری گزیند.

۹) قبل از خوابیدن حتماً وضو بگیرد و در هنگامی که به بستر می رود سوره قل اعوذ برب الفلق و قل اعوذ برب الناس (معوذتین) و آیه الکرسی را با توجه و حضور قلب بخواند و با ذکر خدا به خواب برود. حتی المقدور هفته ای یک یا دوبار، روزه بگیرد. این عمل در تقرب او به خدا و افزایش ایمان، بسیار مفید بوده و در تقویت اراده اش نقش بسزایی دارد.

۱۰) در برنامه غذایی خود دقت کند و از مداومت در مصرف بعضی از خوردنی های محرک و مقوی شهوت که اصطلاحاً گرم گفته می شود، مثل: گردو، خرما، کشمش، پسته، گز [خریزه، پیاز، شیرینی جات] خودداری ورزد و یا کمتر، میل نماید و بیشتر به غذاهایی که اصطلاحاً سرد است روی آورد.

۱۱) تمایل ها و افکار خود را از توجه به خویشتن به سوی ازدواج و زندگی آینده معطوف سازد و بداند که دیر یا زود این ایام سپری خواهد شد و اودر آینده ای نه چندان دور باید به انتخاب همسری پاک پردازد و در خود، آمادگیها و شایستگیهای لازم را برای چنین زندگی که بیش از هر چیز نیازه سلامتی جسمی و روانی دارد- فراهم سازد.

۱۲) همواره و در هر حال با ذکر و یاد خدا انس و الفت داشته باشد، چرا که در قرآن آمده است: آگاه باشید که تنها با یاد خدا قلبها آرامش می یابد و نیز هر کس از یاد خدا فاصله گیرد، زندگانی براو سخت و دشوار خواهد گشت اما کسانی که پس از ترک این عادت شوم نجات یافته اند، باید قدر جوانی و پاکی خود را بدانند و در حفظ و نگهداری آن نهایت مراقبت را بنمایند و خود را از معرض هرگونه تحریکها و وسوسه های شهوانی دور کنند و به هیچ قیمت، دیگر حاضر نشوند در محیط های آلوده و با افراد منحرف و بی بندوبار مجالست و ارتباط داشته باشد. البته در این راه گاهی ممکن است خللی در تصمیم آنان پدید آید، ولی باید استقامت و پشتکار را از دست ندهند و با ایمانی کامل به یاری خدا امیدداشته باشند تا در حفظ این پاکی موفق بمانند.

۲-۵-۱. راهکارها و اهرم های رایج در اعمال کنترل

- ۱) ایجاد ارتباط، تذکر دادن، ایجاد بینش با روش استدلالی و بیان انتظارات
- ۲) بکارگیری مشوق ها - پخش شیرینی در بعد از نماز جماعت، طرح سوال یا تعیین جایزه
- ۳) نظرخواهی از دانش آموزان کلاس راجع به متصدیان مدرسه و اعمال این نظریات
- ۴) ارایه محدوده زمانی امتحان به دانش آموزان و تنظیم برنامه امتحانی توسط خود آنها
- ۵) ارایه مسئولیت ها به کلاس: تعیین مسئول قاریان، مسئول ورزش، مسئول اقامه نماز جماعت، مسئول انجمن اسلامی، مسئول کمیته علمی، مسئول بسیج کلاس

۶) انتخاب نماینده کلاس توسط دانش آموزان همراه با نظارت و کنترل

۷) فرستادن دانش آموزان در اوقات فراغت و بعضاً ساعات مطالعه به منزل

۸) بستن در حیات مدرسه بعد از زنگ تفریح

۹) دعوت از والدین دانش آموز (به صورت موردی) و گرفتن تعهد کتبی از دانش آموز

۱۰) دعوت از والدین به صورت گروهی و ارائه اطلاعات در خصوص مقررات آموزشی و تحصیلی

۱۱) - جلوگیری از رفتن به کلاس برای یک زنگ به صورت موردی

۱۲) بیرون فرستادن دانش آموز از کلاس توسط دبیر

۱۳) عدم ثبت نام در سال بعد به صورت موردی

۱۴) انتقال به مدرسه دیگر

۱۵) عوض کردن کلاس (به صورت موردی)

۱۶) یادداشت رفتار نامطلوب در دفتر مخصوص و در صورت تغییر رفتار حذف کردن

۱۷) منع دانش آموزان از شرکت در زنگ ورزش و اردوهای تفریحی و زیارتی

۱۸) تدوین لیست تأخیر هفتگی و ارائه بازخورد در کلاس

۳-۵-۱. راهکارهای جلوگیری از هوس رانی

- اقدام به ازدواج (و حفظ صفای خانواده که مانع از گرایش به دیگران باشد)
- ایجاد تقوا و شرم و حیای بازدارنده
- تفهیم خطر هوسرانی (از نظر دنیوی و اخروی)
- احیای حس غیرت، و اینکه تجاوز به دیگری عکس العمل متقابل به ناموس او خواهد داشت
- اعمال قوه قهریه دولت و نظارت مردمی

۶-۱. ازدواج زود هنگام

منظور از ازدواج های زود هنگام در این مقوله، ازدواج های زیر ۱۸ سال است و سازمان ملل نیز در تعریف ازدواج زود هنگام بیان می کند ازدواج زود هنگام عبارتست از هر ازدواجی که در سنین زیر ۱۸ سالگی صورت گرفته، در صورتی که دختر از نظر جسمی، فیزیولوژیکی و روانی برای ازدواج و فرزندآوری آماده نیست.

ازدواج پدیده ای اجتماعی و امری مقدس است. هر پدیده اجتماعی (و ازدواج نیز که از این قاعده جدا نیست) متأثر از شرایط مکانی و زمانی خاص خود است. دیر زمانی بود که ازدواج کردن در سنین ۱۲ و ۱۳ سال ثرم عمومی جامعه بود و سنین بسیار بالاتر از آن امری غیرطبیعی و غیرنرمال بود.

با گسترش شهرنشینی، افزایش مدارس و میل به گسترش سواد و افزایش سطح تحصیلات و ... موجب بالا رفتن سن ازدواج شد. اما امروزه در برخی موارد شاهد ازدواج دختران مقطع متوسطه اول (در سنین ۱۲ و ۱۳ ساله) هستیم. عواملی نظیر وجود رسوم و سنن قومی و فرهنگی خاص یک قومیت، چشم و هم چشمی والدین و فقر در تسریع این کار و ... موجب رخ دادن چنین ازدواج هایی می شود

هر چند آمار و ارقام از وجود افرادی که در سن کودکی ازدواج می کنند به دلیل وجود نداشتن شاخص های لازم در معضلات و آسیب های اجتماعی چندان روشن و واضح نیست اما شنیده و دیده ها حاکی از بروز معضلات فراوان در زندگی اینگونه افراد پس از ازدواج است تا جایی که واژه 'کودک همسری' که بار معنایی خاصی را به اذهان متبادر می کند نیز گاهی بر آن اطلاق می شود. کودکانی که باید درس بخوانند، بازی کنند و از دنیای پیرامون خود بهترین ها را بیاموزند به ناگاه و به حکم فقر مالی، فرهنگی و غیره از دنیای کودکی اخراج می شوند و بدون کمترین آگاهی با انبوهی از مشکلات به دنیایی که به آن تعلق ندارند وارد می شوند. کارشناسان اجتماعی براین باورند که هر ازدواج در سنین پایینی آن هم برای دختران را نمی توان ناموفق دانست و چه بسا که بسیاری از این ازدواج ها هم موفق بوده اند اما آنچه که این ازدواج ها را چالش برانگیز می کند، ازدواج دختران کم سن و سال به دلایل فقر فرهنگی و یا مالی و به تعبیری دیگر ازدواج های زود هنگام تحمیلی آن هم با مردان میانسال است که مشکلاتی چون فرار از خانه، افسردگی و اعتیاد را به همراه دارد و در نهایت امر هر یک می تواند خود زمینه ساز معضلات بعدی باشد.

۷-۱. پرخاشگری

پرخاشگری (aggression) عبارتست از رفتاری که هدف آن صدمه زدن به خود یا به دیگری می باشد در این تعریف قصد و نیت فرد مهم است. یعنی رفتاری پرخاشگری محسوب می شود که از روی قصد و عمد برای صدمه زدن به دیگری یا به خود انجام گرفته باشد.

در میان همه آسیبهای اجتماعی این پدیده بیش از همه و در بیشتر سنین و مقاطع تحصیلی وجود دارد. میل به برتریجویی، جلب توجه (کردن، نداشتن راههای احقاق حق، و عدم برخورداری از مهارتهای کنترل خشم، موجب بروز چنین پدیدههای میشود).

۸-۱. ظهور فرقه های نوپدید دینی و انحرافی

در طول تاریخ این چنین گروهها و حلقههای وجود داشته است. اما خطر چندانی ایجاد نمیکرده است اما در عصر ما و با وجود پدیده جهانی (شدن و گسترش رسانههای مخابراتی و اینترنتی دامنه و عمق نفوذ و تأثیرگذاری این فرقه ها افزایش یافته است).

۲. عوامل مستعدکننده بروز آسیب های اجتماعی

ویژگی های خانوادگی (نظیر خانواده های از هم گسیخته شکاف فکری و عاطفی بین والدین و فرزندان، ضعف اخلاقی و بی بند وباری در خانواده ها)، دوستان ناباب و فشار گروه همسالان، نداشتن آگاهی نوجوانان در زمینه مهارت های زندگی برخورداری نامناسب والدین، ویژگی های سنی و قرار داشتن در سنین بلوغ (نظیر خودمحوری، استقلال طلبی، سرکشی در مقابل بزرگترها، اختلال در هویت فردی)، (عدم آگاهی والدین از اصول تعلیم و تربیت و مهارت های زندگی، در دسترس بودن مواد مخدر، سیگار، تأثیرات منفی برنامه ها و محتوای نامناسب در رسانه های جمعی که سبب گرایش نوجوانان و جوانان به رفتارهای پرخطر و آسیب های اجتماعی می شود، برنامه ریزی های آموزشی نامناسب و غییر اصولی برای دانش آموزان در مدرسه و ... از عوامل مستعد کننده ی بروز آسیب های اجتماعی می باشد.

۳. نقش نظام آموزش و پرورش در کنترل آسیب های اجتماعی

نکته ای که بسیاری از کارشناسان بر آن تاکید دارند اهمیت نقش آموزش و پرورش در بخش پیشگیری از آسیب های اجتماعی است، وظیفه ای که به گفته متخصصان نقد بسیاری به کم کاریهای آموزش و پرورش در این حوزه وارد است. آموزش و پرورش گسترده ترین دستگاه فرهنگی کشور است که به طور مستقیم جمعیتی بزرگ را تحت پوشش قرار داده است. ضمن آنکه این مجموعه ابزارهای لازم برای تنظیم و یا کنترل آسیب های اجتماعی را دارد و میتواند از ساعاتی که دانش آموزان در مدرسه حضور دارند استفاده کرده و برای مقابله با آسیب ها برنامه ریزی کند.

آموزش و پرورش می تواند پدر و مادرها را در قالب انجمن اولیا و مربیان جمع کند و برای مقابله با آسیب های اجتماعی فرزندان، آگاه سازی داشته باشد. در این باره اما مدیرکل دفتر مراقبت در برابر آسیب های اجتماعی معتقد است که پیشگیری اولیه رویکرد اصلی آموزش و پرورش در مدیریت آسیب های اجتماعی است.

وزارت آموزش و پرورش، در جهت مدیریت آسیب های اجتماعی، برنامه های مختلفی را در سطح مدارس اجرا میکند که محور و رویکرد آنها، پیشگیری اولیه است که در قالب های متنوع آموزشی، فرهنگی و ترویجی، از قبیل کارگاه های آموزشی، جشنوارهها، نمایشگاه ها، محصولات فرهنگی - آموزشی، طراحی و به اجرا در می آید.

پیشگیری اولیه به این معناست که تلاش کنیم مهارت ها و توانمندی های کودکان و نوجوانان را برای مراقبت از خود در برابر رفتارهای پرخطر و آسیب های اجتماعی ارتقاء بدهیم. یکی از ضرورت های مهم برای تکمیل رویکرد پیشگیری اولیه برای محافظت و مراقبت از کودکان و نوجوانان، استقرار نظام مراقبت اجتماعی از کودکان و نوجوانان به ویژه نوجوانان در معرض

خطر و پرخطر است و برای تحقق این موضوع همکاری دستگاه های فرهنگی و اجتماعی، خانواده ها و رسانه ها با وزارت آموزش و پرورش در جهت گسترش خدمات پیشگیرانه و مراقبتی در سطح مدارس دارای اهمیت زیادی است.

۴. نقش و اهمیت مدارس در فرایند اجتماعی شدن

مدرسه به مثابه پایگاه و جایگاه اصلی برای دوره های آموزشی دانش آموزان در نظر گرفته شده است و رضایت از این مکان برای آنها بسیار حائز اهمیت است چرا که روزانه بخش مهمی از اوقات زندگی خود را در آنجا سپری می کنند. اگرچه زندگی در خارج از مدرسه فرصت های بیشماری برای یادگیری اجتماعی به کودک عرضه می کند، اما شاید مدرسه موثرترین آزمایشگاه اجتماعی باشد، چون این مکان هست که محیط مدرسه را طوری سازماندهی کرد که رشد اجتماعی شاگردان منظم تر باشد بنابراین پس از نهاد خانواده امروزه در جوامع عمده ترین عامل اجتماعی شدن و اساسی ترین وسیله ی فرهنگی کردن (جامعه پذیری، فرهنگ پذیری) مدرسه می باشد.

حال به راههای پیشگیری از آسیب های اجتماعی در مدارس میپردازیم:

بر اساس دو نوع نگرش فوق الذکر می توان دو راه حل برای مسئله (کاهش آسیب های اجتماعی) مطرح نمود: راه حل اول که اصطلاحاً می توان آن را حل کوتاه مدت، سطحی و سخت افزا ری نامید، به موازاتی چون ساخت زندان، استخدام پلیس بیشتر، تشدید مجازات مجرمان و... به منظور مبارزه با مجرمان تاکید دارد در حالی که راه حل دوم در مقابل راه حل اول قرار دارد و اصطلاحاً راه حل دراز مدت، ریشه ای و نرم افزا ری نامیده می شود به عواطف ملی چون فرهنگ سازی، اجتماعی کردن، درونی نمودن ارزشها و هنجارهای جامعه از طریق آموزش مهارتهای اجتماعی تاکید دارد. در واقع می توان چنین استنباط نمود که ریشه ی اغلب آسیب پذیری های اجتماعی دانش آموزان را باید در عدم آشنایی کافی آنها با مهارت های اجتماعی دانست؛ به طوری که نقطه ی کوری در رشد شخصیت دلخواه و اجتماعی دانش آموزان وجود دارد و آن این است که متأسفانه دانش آموزان امروز خود را نشناخته اند و به توان و قدرت فراوان خود باور ندارند، به علاوه از شرایط و موقعیت اجتماعی خود آگاهی ندارند. به هر حال بررسی نقش آموزش مهارت های اجتماعی در کاهش آسیب های اجتماعی در مدارس ضروری است.

۴. نقش معلم در پیشگیری و کنترل آسیب های اجتماعی

با توجه به هدف تعلیم و تربیت، وظیفه معلم نیز روشن است. او باید بکوشد که موجود بی تجربه و ناقصی را به سرحد ترقی و کمال برساند و برای زندگی نوین آماده کند. اجتماع همواره رو به تکامل می رود و محیط اجتماعی نسل به نسل پیچیده تر می شود، در نتیجه معلم باید بداند سرنوشت افرادی که به زودی وارد جامعه می شوند به دست او سپرده شده است. او باید بکوشد تا برای جامعه، انسان واقعی بسازد. معلم باید مانند سربازی فداکار در راه خدمت به انسان هایی که به کمک تربیت به اوج تعالی می رسند و بر اثر غفلت و بی توجهی در حوض پستی و نابخردی سقوط می کنند، تلاش کند. باید مانند یک پزشک، نبض یکایک دانش آموزان را در دست داشته باشد و در راه ریشه کن کردن صفات زشتی که از هر بیماری خطرناک تر است از جان و دل مایه بگذارد تا صفات عالی انسانی را در نهان شان پرورش داده و آنها را به گوهر هنر و فضیلت بیاراید.

یکی از نیاز های جامعه امروزی توجه به پیشگیری از آسیب های اجتماعی است و باید از تمامی ظرفیت ها و فرصت ها برای پیشگیری از آسیب های اجتماعی استفاده کنیم. یکی از این ظرفیت ها، آموزش و پرورش است که با برنامه ریزی و آموزش صحیح خود به پیشگیری از آسیب های اجتماعی کمک می کند. رویکرد های مختلفی در اجرای این برنامه دخیل هستند و آموزش و پرورش با برنامه هایی هم چون شناسایی نیاز های دانش آموزان، شناسایی دانش آموزان در معرض آسیب های اجتماعی و انجام مداخله های لازم، توجه به شرایط سنی، افزایش کارایی مدارس، آموختن مهارت های زندگی، انتخاب روش های مناسب برای ارائه خدمات مناسب به دانش آموزان، تقویت ارتباط عاطفی بین دانش آموزان و والدین، فراهم ساختن زمینه بازگشت دانش آموزان دارای مشکل به مدارس، آموزش هنجار ها و ارزش ها به دانش آموزان، افزایش آگاهی گروه های هدف

نسبت به آسیب های اجتماعی، ارائه برنامه های پیشگیری با رویکرد منطقه ای و محلی و ... از جمله از برنامه های آموزش و پرورش برای پیشگیری از آسیب های اجتماعی است.

درمیان پاره عوامل تشکیل دهنده ی عامل برنامه درسی، نتایج بدست آمده نشان می دهد که اساسی ترین اشکال در روش های یاددهی یادگیری است. عدم تسلط کافی معلم در تدریس و استفاده از روشهای سنتی و حافظه مدار و یک طرفه وعدم توجه به ایجاد فرصت های یادگیری مناسب، تأثیری قاطع بر شکست تحصیلی دارد. عدم ارتباط هدفهای درسی با نیاز ها و علایق دانش آموزان و عدم تناسب با اواییت های جامعه، عدم ارتباط عاطفی صحیح میان معلم ودانش آموز، ضعف تخصصی و دانش تربیتی معلمان و عدم توانایی در جذب و علاقمند ساختن دانش آموز به تحصیل و ... عاملی اثرگذار بر ترک تحصیل تلقی می شود. کیفیت و محتوای آموزشی و چگونگی ارائه آن به دانش آموزان مهم است و این امر باید با روحیه، مقتضیات سینی و انتظارات آنان هماهنگ باشد. به عبارتی، چنانچه آموزش از آنجا شروع شود که دانش آموز می خواهد و به جایی ختم شود، که فرادهندگان می خواهند تأثیر زیادی خواهد داشت. همچنین بهتر است آموزش به دانش آموزان در این زمینه به صورت شرح جزئیات و اطلاعات اضافی و غیرضروری، نظیر شناسایی راه های استفاده از مواد یا معرفی جزئیات نباشد. درنهایت، چنانچه آموزش به دانش آموزان در زمینه پیش گیری از رفتارهای پرخطر و آسیب های اجتماعی به روش معقولانه و با تدبیر و برنامه ریزی باشد و حس کنجکاوی آنان به طور صحیح مدیریت شود، راهکاری مفید و مؤثر است. دانش آموزان تحت تاثیر رفتار و گفتار و کردار معلم قرار دارند و کمترین توهین، تحقیر و توبیخی از سوی او را ملکه ذهن خود می کنند. معلمان بهترین کسانی هستند که می توانند با دشوارترین دانش آموزان ارتباط برقرار سازند. آنان خسته نمی شوند، نمی ترسند و نسبت به دانش آموزان شان توجه همدلانه دایمی دارند، هر چند که خود نیز باید احساس راحتی و امنیت خاطر داشته و صادقانه مورد احترام و توجه باشند. معلم باید هدف از درس خواندن و آمدن به مدرسه را برای شاگردان روشن کند و با دانش آموزان مثل کودکان خودش رفتار کند و نسبت به سرنوشت آنان بی تفاوت نباشد. همچنین محیط مدرسه باید همانند خانه محیطی امن و آرام برای دانش آموزان باشد تا از فرار آنان پیشگیری شود.

۵. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع (ترویجی- مروری) با رویکردی علمی بوده و پژوهشگران برای تدوین و جمع آوری اطلاعات ابتدا به شیوه مطالعه اسنادی کتابخانه ای اقدام نمودند به همین منظور از منابع چاپی و دیجیتالی شامل کتاب، مقالات، پایان نامه ها و تحقیقات انجام گرفته در حوزه موضوع و عنوان مقاله ی حاضر استفاده شده است. طی مطالعه کیفی، مطالب فیش برداری شد و بعد از تنظیم فیش ها و مرتب کردن آن ها کار نوشتن آغاز گردید.

۶. نتیجه گیری

رشد و گسترش آسیب های اجتماعی در جهان امروز چنان هراسی را برای دولت ها بوجود آورده است که امروزه به عنوان یکی از مهمترین مسائل تحلیل و شناخت دولت ها به شمار می رود و در این میان، آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی می تواند رابطه بین دولت و جوانان باشد و دولت با برنامه ریزی دقیق و هدفمند و اجرایی کردن این برنامه ها توسط آموزش و پرورش از آسیب های اجتماعی بکاهد و افراد مفید و سالمی رو تحویل جامعه بدهند.

آنچه از این مقاله نتیجه می شود این است که آموزش و پرورش نقش بسزایی در کنترل و کاهش آسیب های اجتماعی دارند. اما این نکته ضروری است که معلم به عنوان هسته ی اصلی آموزش و پرورش نقش پررنگی دارد. در این راه بسیار مهم خانواده هم نقش دارند در صورتی که خانواده با مدارس هم اهنگ نباشند تمام برنامه ریزی های آموزش و پرورش به نحو احسن اجرا نمی شود و نتیجه مثبت ندارد. وزارت آموزش و پرورش، در جهت مدیریت آسیب های اجتماعی، برنامه های مختلفی را در سطح مدارس اجرا می کند که محور و رویکرد آنها، پیشگیری اولیه است که در قالب های متنوع آموزشی، فرهنگی و ترویجی، از قبیل

کارگاههای آموزشی، جشنوارهها، نمایشگاه ها، محصولات فرهنگی -آموزشی، طراحی و به اجرا در می آید و آموزش و پرورش می تواند به خوبی از این کارکرد برای پیشگیری از آسیب های اجتماعی بهره گیرد.

براین اساس آموزش و پرورش در جهت توسعه و پیشرفت و کنترل آسیب های اجتماعی موارد ذیل را انجام می دهد:

- ۱-جامعه پذیر کردن دانش آموزان
- ۲-فرهنگ پذیر کردن دانش آموزان
- ۳-آماده کردن نسل جوان برای مشاغل
- ۴-کمک به حفظ یکپارچگی جامعه
- ۵-روش افزایش رفتار مطلوب
- ۶-روش ایجاد رفتار مطلوب جدید
- ۷-روش نگهداری رفتار مطلوب
- ۸-روش کاهش وحذف رفتارهای نامطلوب

۷. منابع

۱. ابهری، مجید، ۱۳۹۳، علل وعوامل بروز آسیبهای اجتماعی وراهکار های مقابله با آن، نشر پشتون
۲. افروز، غلامعلی، ۱۳۸۱، آسیبهای اجتماعی ریشه ها و چاره ها، ماهنامه پیوند، شماره 280، تهران
۳. احمدنیا، شیرین، ۱۳۹۵، "نقش مدرسه در کنترل آسیبهای اجتماعی دانش آموزان"، روزنامه صبح ایران، پایگاه خبری قانون، 9368.
۴. ذاکری پور، غلامرضا و فتحی، یوسف؛ یناسایی علل گرایش روایشناختی یوجوایان به رفتارهای پرخطر و مقابله با آن، دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۹۳
۵. ستوده، هدایت الله، ۱۳۷۹، آسیب شناسی اجتماعی، ص ۱۴ و ۱۵، تهران، نشر آوای نور
۶. صدیق سروستانی، رحمت الله، ۱۳۸۶، آسیب شناسی اجتماعی (جامعه شناسی انحرافات اجتماعی)، تهران، انتشارات سمت
۷. طباطبایی، سیدموسوی والهه آتش نفس، ۱۳۹۰، دونیمه ی آسیب ها(بررسی عوامل مستعد کننده وبازدارنده ی بروز آسیب اجتماعی در دانش آموز)، مجله رشد، شماره ۴، دفتر انتشارات تکنولوژی آموزشی.
۸. فرجاد، محمدحسین، ۱۳۸۸، آسیب شناسی اجتماعی، نشر علم
۹. میرزایی، جمشید، فاطمه خزایی، ۱۳۹۵، آموزش و پرورش در قاب جامعه شناسی، تهران
۱۰. موسوی، سیدحسن، ۱۳۷۹، توسعه وآسیب های اجتماعی، مجله اصلاح وتربیت، شماره ۷۰، سازمان زندان ها واقدامات تامینی و تربیتی کشور
۱۱. مهدی نژاد، فریباومهدی نژاد، فریده و خلیلی صدراآباد، افسر، ۱۳۹۶، "نقش نهاد آموزش و پرورش در پیشگیری و کنترل آسیب های اجتماعی با تاکید بر نقش معلم"، اولین همایش علوم اجتماعی، روانشناسی و علوم تربیتی، جیرفت، همایش گستران.
۱۲. نوایی نژاد، شکوه، ۱۳۷۱، رفتارهای بهنجار و نابهنجار کودکان و نوجوانان و راههای پیشگیری و درمان نابهنجاری ها، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، تهران.

13. Baker-Henningham, H., Meeks-Gardner, J., Walker, S. (2009). Experiences of violence and deficits in academic achievement among urban primary school children in Jamaica. *Child Abuse Negl.* 33, 296e306.
14. Chapman, R. L., Buckley, I., Reveruzzi, B., Sheehan, M. (2014). Injury prevention among friends: The benefits of school connectedness, 37(6):937-944
15. Gilbert, R., Widom, C.S., Browne, K., Fergusson, D., Web, E., Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet*, 373, 68e81.

ضرورت نقش خانواده و والدین در پیشگیری از آسیب های اجتماعی و ارائه راهکارها

لیلا طومارزاده عنبران

دانشجوی کارشناسی ارشد عرفان اسلامی دانشگاه محقق اردبیلی
0937305@gmail.com

افشین عابدی نیا

دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی
afshen.abedi@gmail.com

چکیده

خانواده علاوه بر این که کوچک ترین واحد اجتماعی است، هسته اصلی جامعه و پایه و بنای هر اجتماع بزرگ بوده و از مهم ترین نهادهای موجود در جامعه انسانی است. هدف این پژوهش بررسی و ضرورت نقش خانواده در پیشگیری از آسیب های اجتماعی و ارائه راهکارهای متناسب است که به روش تحلیلی - کتابخانه ای به آن پرداخته شده است. اطلاعات موردنظر آن از راه کتابخانه ای و مراجعه به سایت های اینترنتی جمع آوری شده است که پس از تحلیل و واکاوی موضوع از ابعاد مختلف، راهکار هایی برای پیشگیری از آسیب های اجتماعی از قبیل ۱- آموزش ارزش های اخلاقی، قانون گرایی به فرزندان ۲- تربیت صحیح فرزندان با تقویت عزت نفس، خویشتن داری و اعتماد به نفس آنان ۳- ارتباط موثر با فرزندان ۴- ارتباط درست با اجتماع ۵- توجه به افسردگی، انزوایی و کم حوصلگی فرزندان ۶- گفتگو با فرزندان درباره واقعیت ها و مسائل روز جامعه ارائه گردید. نتیجه می گیریم که توجه والدین ارزش حیاتی در سلامت فکر و رشد مهارت های اجتماعی فرزندان دارد و می تواند باعث پیشگیری از بسیاری آسیب های اجتماعی گردد باید مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: آسیب، اجتماعی، خانواده، مدرسه

مقدمه

در جهان افراد بسیاری در معرض آسیب های اجتماعی قرار می گیرند از مهم ترین مکان برای شکل گیری شخصیت فرد خانواده است که فرد در آن راه و رسم زندگی و نحوه برخورد و تعامل با دیگران را می آموزد کودکان برای رشد کامل و هماهنگ شخصیت خود باید در محیط خانواده، فضای شاد و دارای عشق و تفاهم پرورش یابد (پرویزی ۱۳۸۹). خانواده از نخستین نظام های نهادی، عمومی و جهانی است که برای رفع نیازمندی های حیاتی انسان و بقای جامعه ضرورت تام دارد. خانواده، مدرسه و جامعه سه عامل مهم تکامل زندگی اجتماعی را تشکیل می دهند و توجه پدر و مادر در دوران نوزادی و کودکی ارزش حیاتی در سلامت فکر و رشد کامل مراحل شخصیت طفل دارد پس خانواده تاثیر زیادی بر افراد دارد و در صورتی که خانواده دارای کارکردی مطلوب باشد بهترین مکان برای پیشگیری از آسیب های اجتماعی می باشد.

آسیب های اجتماعی که به تعبیر بعضی از اندیشمندان حاصل و معلول مستقیم انقلاب صنعتی است در بیشتر جوامع وجود دارند و تاثیرات خود را می گذارند. ولی آن چه باعث می شود جوامع از همدیگر متفاوت باشند نوع دیدگاه و نگرش آنها به این عوامل به وجود آورنده آسیب ها و راهکار های اصلاحی آن می باشد و شیوه برخورد با این آسیب های اجتماعی نیز اول در خانواده و سپس در مدرسه به فرد آموزش خواهد داده شد و جامعه ای که از ارزشهای الهی و دینی برخوردار است و توسعه یافته نیز باشد برای مبارزه با آسیب های اجتماعی راه حل های مدرن ارائه می نماید و از روش های قدیمی پرهیز می کنند. آسیب شناسی اجتماعی مطالعه نابهنجاری ها و آسیب های اجتماعی نظیر: بیکاری، فقر، طلاق، بی بندوباری، خودکشی و ... است.

از نظر دورکیم خانواده به مفهوم اعم شامل گروهها و اجتماعات و تجمع های گسترده است که الزاما بین ایشان روابط خویشاوندی برقرار نیست (فریدکیان، ۱۳۸۹). در رابطه با نقش خانواده و مدرسه در پیشگیری از آسیب اجتماعی تحقیقات فراوانی صورت گرفته است از جمله:

فاضلی نیا (۱۳۸۰) به بررسی نقش خانواده و مدرسه در آسیب زایی اجتماعی نوجوانان کانون اصلاح و تربیت شهر تهران پرداخته است. نتایج پژوهش نشان داد که: مسائل خانوادگی از مهم ترین عوامل آسیب زایی اجتماعی است و عوامل آسیب زایی اجتماعی در مدرسه، شکست تحصیلی و برخورد نامناسب اولیای مدرسه می باشد و هم چنین بین جنسیت و نوع جرم رابطه وجود دارد به نحوی که دختران معمولا جرم های خلاف اخلاقی را نشان داده اند.

نگراوی (۱۳۸۰) به بررسی نقش خانواده و مدرسه در آسیب زایی روانی - اجتماعی کودکان و نوجوانان کانون اصلاح و تربیت اهواز پرداخته است. نتایج پژوهش نشان داد که سه عامل استخراج گردید که عامل اول ویژگی های خانوادگی و عامل دوم روش های تربیتی خانوادگی و عامل سوم ویژگی های تحصیلی را می سنجد مشخص شد که سهم خانواده از سهم مدرسه در آسیب زایی روانی - اجتماعی کودک و نوجوان بیشتر است و بین شکست تحصیلی و تنبیه در مدرسه، تحصیلات والدین، روش های تربیتی خانواده، سابقه درگیری مددجویان در مدرسه با آسیب زایی روانی و اجتماعی مددجویان کانون اصلاح و تربیت رابطه معنی داری وجود دارد. پس مشخص گردید که در پیشگیری از آسیب های اجتماعی خانواده سهم به سزایی نسبت به مدارس دارد.

رضایی و همکاران (۱۳۸۶) در مقال های با عنوان «بررسی تحلیلی تأثیر ابعاد اجتماعی، خانوادگی و ویژگی های شخصی، شناختی در به وجود آمدن بزهکاری» معتقدند که نوجوانان بزهکار نسبت به همسالان خود آشنایی بیشتری با عوامل از جمله انواع مواد مخدر دارند؛ همچنین سابقه محکومیت والدین، طلاق و ناسازگاری عاطفی بین والدین، سبک تربیتی آنان، سبک درآمد خانواده و نظارت و توجه والدین، بر بزهکاری فرد مؤثر است.

آلبوکردی و همکاران (۱۳۹۰) با بررسی جامعه آماری نوجوانان پسر ۱۳ تا ۱۸ سال استان تهران در مطالع های توصیفی - مقطعی که با هدف بررسی نقش خانواده و گروه همسالان در تبیین بزهکاری نوجوانان صورت گرفت، بیان داشتند که از بین عوامل مرتبط با خانواده، می توان به نظارت اندک والدین و گسستگی ساختار خانواده اشاره کرد.

تحقیق وفا و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که بین نوع ارتباط اعضای خانواده، با گرایش به رفتارهای پرخطر، رابطه معناداری وجود دارد؛ به طوری که در خانواد ههایی که روابط گرم و صمیمانه های حاکم بود، میزان رفتارهای پرخطر تا حد زیادی کاهش یافته است و برعکس گرایش زیاد به رفتارهای پرخطر در خانواد ههایی دیده م یشد که روابط حاکم بر آنها سرد بود. از

طرفی نتایج نشان داد، هر چه وضعیت اجتماعی - اقتصادی و سطح تحصیلات خانواده پایین تر باشد، میزان گرایش به رفتارهای پرخطر بیشتر است.

پارسل و همکاران (Parcel et al, 1993) در تحقیقی با عنوان « سرمایه اجتماعی خانواده و مشکلات رفتاری کودکان» نشان دادند که داشتن سطح بالایی از اقتدار و محیط خانوادگی مناسب، در برابر مشکلات رفتاری از فرزندان حمایت می کند. همان طور که در تحقیقات بالا اشاره شد خانواده نقش مهم و اساسی در تربیت فرزندان سالم و پیشگیری از آسیب های اجتماعی دارد به همین دلیل د این تحقیق نیز سعی شده است این امر مهم اجتماعی و فرهنگی با دقت بیشتری و در ابعاد وسیعتر و متناسب با مسائل و مشکلات بروز اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد و راهکارهای عملی جهت پیشگیری ارائه گردد.

روش تحقیق

روش این پژوهش توصیفی - تحلیلی است. و اطلاعات موردنظر آن از راه کتابخانه ای و مراجعه به سایت های اینترنتی جمع آوری شده است سپس این اطلاعات طبقه بندی شده و تشابهات و تفاوت های آن بررسی شده است در این مقاله برای گردآوری اطلاعات از روش سندکاوی استفاده شده است به این وسیله که ،کلیه کتاب ها ، منابع اینترنتی، مقاله ها مورد مطالعه قرار گرفته و از آن ها فیش برداری شده است.

مفهوم آسیب اجتماعی:

آسیب های اجتماعی به مفهوم رفتاری است که به طریقی با انتظارات مشترک اعضای یک جامعه سازگاری ندارد و بیشتر افراد آن را ناپسند و نادرست می دانند در واقع هر جامعه از اعضای خود انتظار دارد از ارزش ها و هنجارها تبعیت کنند اما همواره عده ای پیدا می شوند که پاره ای از این ارزشها و هنجارها را رعایت نمی کنند، جامعه افرادی که هماهنگ و همساز با ارزشها و هنجارها باشند سازگار یا همنو و اشخاصی را که بر خلاف آنها رفتار می کنند ناسازگار یا ناهمنا می خواند از میان افراد نابهنجار کسی که رفتار نابهنجارش زودگذر نباشد و دیرگاهی دوام آورد، کجرو یا منحرف نامیده می شود و رفتار او را انحراف اجتماعی یا آسیب اجتماعی می خوانند(ستوده، ۱۳۹۴). جامعه شناسی و جرم شناسی متوجه آن دسته از نقض هنجارهاست که توسط عده ی زیادی از مردم گناه تلقی می گردد از این رو انحراف یا آسیب اجتماعی به رفتارهایی اطلاق می گردد که هنجارهای اجتماعی را نقض کرده و در نتیجه از نظر تعداد بسیاری از مردم قابل نکوهش است. گسترش روز افزون آسیب های اجتماعی از قبیل ترک تحصیل، فرار از مدرسه، اعتیاد، سرقت، تشکیل گروه های معارض و وندالیسم و ... به ویژه در سال های اخیر در بین دانش آموزان و همچنین شیوع مفسده های آشکار و پنهان، افزایش قابل توجه بزهکاری ها و کژروی های اجتماعی و آلودگی به مواد مخدر، به ویژه در میان جوانان و نوجوانان جامعه مستلزم تعمق و چاره اندیشی اساسی است.

هدف آسیب شناسی اجتماعی

- ۱- مطالعه و شناخت آسیب های اجتماعی و علل و انگیزه های پیدایی آن
- ۲- پیشگیری از آسیب های اجتماعی به منظور بهسازی محیط زندگی
- ۳- درمان آسیب دیدگان اجتماعی با به کارگیری روش علمی
- ۴- تداوم درمان برای پیشگیری و جلوگیری از بازگشت مجدد

کارکردهای خانواده

ملکی (۱۳۹۵) معتقد است که هر نهاد اجتماعی کارکردهای گوناگونی دارد و خانواده نیز دارای کارکرد های مثبت و منفی می باشد.

کارکرد های مثبت

۱- تامین نیازهای خانواده: که از اساسی ترین کارکرد خانواده می باشد که از اهمیت بالایی برخوردار است از جمله نیاز های اعضای خانواده: نیازهای جسمی، روانی، اخلاقی، اجتماعی و... است.

۲- تربیت فرزندان: نقش اصلی تربیت فرزندان بر عهده خانواده نهاده شده است. والدین ملزم هستند تا با آموزش و مهارت پیدا کردن در روش های تربیتی، فرزندان سالمی را به جامعه تحویل دهند تا جامعه سالمی داشته باشیم.

۳- جامعه پذیری فرزندان: خانواده باید فرزندان را با دنیای اطراف و اجتماع آشنا کند و تعامل کودک با جامعه را فراهم آورد و خوب و بد امور را به وی آموزش دهد و با به وجود آوردن امنیت و آرامش از ارتکاب جرم پیشگیری کند و با نظارتی که بر فرزندان خود دارند فعالیت های آنها را جهت دار کنند و آمادگی لازم جهت قبول مسئولیت را در فرزندان شکل دهد آداب و رسوم و فرهنگ را به آنها آموزش دهد.

۴- تامین آرامش و رشد شخصیت فرزندان: انسان نیاز به آرامش دارد این نیاز در دوران کودکی براساس معاشرت با اعضای خانواده تامین می شود اما بعداز دوره نوجوانی خانواده دیگر پاسخگوی این نیاز او نمی تواند باشد برای همین و بر اساس فطرت خود به دنبال فردی می گردند که به آرامش برسند و دست به ازدواج می زنند. که باعث می شود از آلودگی ها اجتماعی دور شود زیرا کسی که به تنهایی زندگی می کند برای گذران اوقات فراغت و حل مشکلاتش با مسائلی روبرو می شود که ممکن است در برخی مواقع دچار انحراف گردد پس خانواده شرایطی را به وجود می آورد که افراد نسبت به هم احساس مسئولیت و محبت را تجربه کنند و این تامین به موقع نیاز ها سبب می شود که فرد با عزت نفس و اعتماد به نفس تربیت شود و با هر مسئله ای عقلانی و منطقی برخورد کند و به انسانی با شخصیت سالم تبدیل شود.

کارکردهای منفی

۱- زمینه سازی بزهکاری: خانواده ای که نتواند ارزش ها و هنجارها را به خوبی به فرزندان آموزش دهد و احساس محبت را نتواند به فرزندان خود انتقال دهد و و دائم بین والدین اختلاف باشد باعث بروز بزهکاری می شود که در نسل های بعدی نیز تاثیر می گذارد.

۲- طلاق و خشونت: محروم بودن از پدر و مادر خود عامل بزهکاری می باشد که باعث پرخاشگری در کودک می شود. در بعضی از خانواده ها کودک بخاطر اشتباهی که انجام می دهد تنبیه بدنی می شود در کودک حس انتقام جویی ایجاد می کند که بعدها این خشونت را به سمت خانواده یا جامعه بروز می دهد.

نقش خانواده در آگاه سازی فرزندان

برای پیشگیری از عادات و رفتارهای منفی و غیرسالم جوانان و نوجوانان، هیچ گاه نباید صبر کرد تا آنان با چنین مشکلاتی درگیر شوند و آن گاه درصدد یافتن راه حل و شیوه مقابله با آن برآیند.

از طرف دیگر، با نادیده گرفتن و یا انکار واقعیات موجود، نه تنها نمی توان مشکلی را حل کرد، بلکه فرصت یافتن راه حل هم از دست می رود. بهای پیشگیری موثر از اعتیاد جوانان، همانا هوشیاری همیشگی والدین و اعضای موثر خانواده است.

جوانی نمایانگر رشد، بلوغ و تشکیل عادات پایدار فردی است. جوانی دوره ای است که با گذر از انواع هیجان ها، آشوب ها و آشفتگی های روحی - روانی گوناگون به سوی رشد اجتماعی سالم در حال تحول است.

نتایج تحقیقات بی شماری نشان می دهند، نوجوانان و جوانانی که ارتباط صمیمانه و نزدیکی با اعضای خانواده شان دارند و از بودن در جمع آنها احساس رضایت و شادی می کنند، کمتر به دنبال رفتارهای ناسالم می روند.

راهکارهای موثر خانواده و والدین در پیشگیری از آسیب های اجتماعی

۱- آموزش ارزش های اخلاقی: ارزش های پسندیده اخلاقی، رفتارهای مناسب اجتماعی، انتظارات جامعه از یک نوجوان مسئول، اهمیت رشد و بالندگی نوجوان برای پیشرفت اجتماعی که در آن زندگی می کند و... را به آنها بیاموزند. معیارهای «خوب بودن» و «بد بودن» را به فرزندان شان یاد بدهند.

- ۲- آموزش قانون گرایی به فرزندان: به نوجوانان بیاموزید رعایت آئین نامه های انضباطی و ضوابط و قوانین مدونی که در مدارس اجرا می شوند، می تواند مانعی بر بسیاری از کجروی های اجتماعی شوند. اهمیت به نظم و انضباط، داشتن رفتارهای موجه، شیوه تفکر سالم و... از نکات ارزشمندی است که می توان به نوجوانان و جوانان یاد داد.
- آنها باید بدانند که هرگونه دسترسی به مواد مخدر چه جرایمی به دنبال دارد و چه مجازات هایی را باید متحمل شوند. در برابر اجرای مقررات و قوانین حاکم بر خانه، مدرسه و اجتماع، جدی، مسئول و هوشیار باشند.
- ۳- تربیت فرزند با رفتار صحیح: او همواره نظاره گر اعمال و رفتارهای شماست. والدینی که خود، سیگار می کشند یا در مصرف داروهای مسکن و خواب آور افراط می کنند یا نگرش و دیدگاه شفاف و مشخصی در برابر مصرف مواد مخدر به فرزندان شان ارائه نمی کنند، راه را برای انحراف و تصمیم گیری های نامناسب جوانان هموار می سازند.
- به اختلاف بین حرف و عمل خود آگاه باشید. نوجوانان به این تناقضات بسیار حساس هستند و به راحتی ارزش ها و عقایدشان را زیر پا خواهند گذاشت. سعی کنید الگوی رفتاری خوبی برای فرزندان نوجوان خود باشید.
- ۴- تقویت عزت نفس، خویشتن داری و اعتماد به نفس: فرصت ها و موقعیت هایی برای فرزند نوجوانتان پیش آورید تا او بتواند پیروزمندانه به اهدافش برسد. او را به دلیل توانایی ها و استعدادهایش تشویق و حمایت کنید. این کار به او کمک می کند تا احساس خوبی نسبت به خودش پیدا کند.
- برداشت های جوان نسبت به توانایی ها و استعدادهایش مهمترین تاثیر را بر عزت نفس او می گذارند. هنگامی که والدین درمی یابند تجربه های دشوار زندگی، اعتماد به نفس و خویشتن داری نوجوان شان را تحت تاثیر قرار داده است، باید به او کمک کنند تا با انتخاب راه و مسیر درست زندگی، خود را از انحطاط، تسلیم و بی ارزشی نجات دهد. عزت نفس، خویشتن داری و اعتماد به نفس فرزندان را تقویت کنید.
- ۵- ارتباط موثر با فرزندان نوجوان: گوش دادن به صحبت های او، حمایت از رفتارهای مثبت، پسندیده و سالم، توجه کردن به احساسات و عواطف او و پذیرش بی قید و شرط جوانان و نوجوانان به آنها کمک می کند تا با ایجاد رابطه ای نزدیک و صمیمانه با والدین خود درصدد مقابله با بحران های زندگی برآیند.
- دیدگاه ها و اعتقادات را با صبوری و انعطاف پذیری به جوانان بیاموزید. اجازه دهید تا با بحث و گفت و گو احساس مسئولیت، ارزشمندی و خودکارآمدی در آنها رشد یابد.
- در دوران نوجوانی، فرزندان ما دست به شناخت، ماجراجویی، کنجکاوی و خطر کردن می زنند، در این جا وظیفه والدین و مربیان است که سعی کنند با گزینش روش های معقول و سنجیده راه رسیدن به استقلال فردی و رشد اجتماعی را برای آنها روشن سازند. ارتباط مؤثر و صمیمانه ای با نوجوان (یا جوان) برقرار کنید.
- ۶- ارتباط درست با اجتماع: به او یاد بدهید که چگونه با افراد دیگر اجتماع ارتباط برقرار کند. مثلاً زمانی که تنها در جمعی حضور دارد، چه باید بگوید، چه کار باید بکند و... در نظر داشته باشید اگر او فرد شلخته و بی بندوباری نباشد، در مقابل تعارف دوستانش برای سیگار کشیدن و... مطیع نخواهد شد.
- هر اندازه که تاثیر دوستان و همسالان جوان بر او زیاد شود، نقش والدین و راهنمایانش برای هدایت او کم رنگ تر خواهد شد. هر اندازه والدین، جوان را به حال خود واگذارند، او را در برابر محیط و اجتماع آسیب پذیرتر ساخته اند و بعدها برای این تسلیم باید بهای سنگین تری بپردازند.
- والدین باید با درک تاثیر همسالان بر فرزندان آنان را برای مقابله با فشارها و تحریکات موجود آماده کنند. توان «نه گفتن» و داشتن رفتاری مستقلانه و صحیح را در آنان باید تشویق و تمجید کرد. باید به جوان یاد داد که «نه گفتن» او دلیل بر احترام او به خودش است.
- از آنها بخواهید که به هنگام احساس خطر، قدرت ترک محل را داشته باشند. فرصت هایی برای او ایجاد کنید تا مسئولانه درباره کارهای روزانه خودش تصمیم گیری کند.
- ۷- توجه به افسردگی، انزواطلبی و کم حوصلگی فرزندان: نوجوانی که دچار افکار پریشان و مایوس کننده می شود، قابل تأمل و بررسی است، زیرا او اساساً پیامدهای رفتاری خودش را نمی داند. افسردگی برای این گروه از نوجوانان ممکن است زمینه ساز بسیاری از آسیب های اجتماعی مثل روی آوردن به سیگار، مواد مخدر، اعتیاد، فحشاء، بزهکاری و... شود.

والدین باید رفتارها و عادات فرزندان نوجوان شان را که احتمال می دهند به دلایلی منجر به افسردگی در آنان شود، مد نظر داشته باشند. نسبت به احساس افسردگی، بی حوصلگی و انزوایی فرزند نوجوان تان حساس و هوشیار باشید.

۸- گفتگو با فرزند نوجوان درباره واقعیت ها و مسائل روز جامعه: گروهی از والدین تصور می کنند با مطرح نکردن مشکلات گوناگون جامعه و سرپوش گذاشتن بر حقایق تلخ زندگی، روش مناسبی برای حمایت از فرزندشان انتخاب می کنند. در حالی که آنان نیاز دارند تا اطلاعات صحیحی در باره مسائل جامعه ای که در آن زندگی می کنند، داشته باشند.

در این زمینه بهترین راهکار آن است که پدر و مادر سعی کنند با یافتن منابع و مدارک علمی و موثق، اطلاعات و دانسته های خانواده شان را ارتقا دهند و راهنمای معتمدی برای فرزندان شان باشند. هدایت سالم والدین و مربیان دلسوز، بسیار ارزشمندتر از دوستی های بحران زا و دشوار است. واقعیت های اجتماع را به فرزند نوجوان یا جوانان گوشزد کنید.

به طور خلاصه آن چه والدین می توانند درباره مواد مخدر به نوجوان شان بیاموزند، می تواند در زمینه پزشکی (آسیب های بدنی ناشی از مصرف مواد مثل ابتلا به ایدز، هپاتیت و انواع بیماری های قابل انتقال از طریق تزریق) یا روان شناختی (آسیب های رفتاری ناشی از مصرف مواد مثل بزهکاری، فحشاء، جنایت و...) و یا حتی عواقب قانونی دستگیر شدن همراه با مواد مخدر و مسائل قضایی متعاقب آن باشد.

آنها باید از همان ابتدا «مواد» را نپذیرند؛ آنها باید چنان تعلیم ببینند که اساساً هیچ گرایشی به مواد مخدر پیدا نکنند و با قاطعیت تمام، دست رد به سینه دوستان و افراد ناباب جامعه بزنند. جوانان و نوجوانان می توانند با استفاده از یادگیری مهارت های زندگی و شیوه های حل مشکلات، راه های مقاومت و استقامت در برابر مصرف مواد را بیاموزند.

شیوه های پیشگیری و مبارزه

- ۱- تسهیل ازدواج جوانان ۲- تضمین امنیت از هر جنبه ۳- فقر زدایی ۴- برنامه ریزی درست برای گذران اوقات فراغت ۵- فرهنگ سازی درست ۶- مبارزه مستمر با مواد مخدر ۷- ایجاد شغل

بحث و نتیجه گیری

با توجه به آن چه در این مقاله بدان اشاره شده است خانواده نقش اصلی برای پیشگیری از آسیب های اجتماعی دارد به خصوص در دوره نوجوانی که دوران بلوغ هست و فرد با فشارهای ناشناخته مواجه است خانواده باید طوری رفتار کند که موجب رشد و ارتقا فرزندان شود و بتواند با آنها به درستی ارتباط برقرار کند تا نوجوان برای رفع نیازهایش به سوی رفتارهای نادرست کشیده نشود زیرا اگر نوجوان احساس کند که خانواده و گروه همسالان او نسبت به او بی توجه هستند ممکن است واکنش پرخاشگرانه از خود نشان دهد و به رفتارهای ضداجتماعی دست بزند. پیوندهای درون خانواده عاملی برای شکل گیری الگوهای رفتاری نوجوانان است که آنان را در بسیاری از تصمیمات رفتاری و برقراری روابط اجتماعی راهنمایی می کند. که تحقیقات وفا و همکاران (۱۳۹۳) آلبوکردی و همکاران (۱۳۹۰) ساکی و همکاران (۱۳۸۸) رضایی و همکاران (۱۳۸۶) و پارسل و همکاران (۱۹۹۳) هر کدام نقش خانواده در پیشگیری از جرایم و آسیب های اجتماعی را بررسی کرده اند. که در این راستا هستند.

همچنین خانواده باید دارای کارکردهای مثبت تربیت فرزندان، تأمین نیازهای اعضای خانواده، جامعه پذیری فرزندان، تکوین شخصیت کودکان، تأمین آرامش و تعادل و تأمین محلی برای ابراز دوستی و محبت باشد که فرزندان به سوی رفتارهای ناهنجار اجتماعی نروند زیرا اگر جوانان به این نتیجه برسند که خانواده نسبت به آنان بی توجه است ممکن است بدبین شوند و دست به رفتارهای ناهنجار اجتماعی جهت جلب توجه بزنند که نتایج تحقیقات فضلی نیا و نگرایی (۱۳۸۰) در همین راستا می باشد. با توجه به تحلیل های انجام گرفته راهکار هایی برای پیشگیری از آسیب های اجتماعی از قبیل ۱- آموزش ارزش های اخلاقی، قانون گرایی به فرزندان ۲- تربیت صحیح فرزندان با تقویت عزت نفس، خویش داشتن داری و اعتماد به نفس آنان ۳- ارتباط موثر با فرزندان ۴- ارتباط درست با اجتماع ۵- توجه به افسردگی، انزوایی و کم حوصلگی فرزندان ۶- گفتگو با فرزندان درباره واقعیت ها و مسائل روز جامعه ارائه می گردد. همچنین راه های پیشگیری از آسیب های اجتماعی را می توان به سه مورد پیشگیری اولیه، پیشگیری ثانویه، پیشگیری از تکرار جرم یا درمان تقسیم کرد. در مورد اول بهترین را از بین بردن زمینه ارتکاب جرم،

مانند: پر کردن اوقات فراغت فرزندان است. پیشگیری ثانویه، در واقع آموزش به افراد است. سومین را پیشگیری نیز درمان و جلوگیری از ارتکاب جرم است.

نتیجه می گیریم در مجموع پیشگیری بهتر از درمان است. و توجه والدین ارزش حیاتی در سلامت فکر و رشد مهارت های اجتماعی فرزندان دارد و می تواند باعث پیشگیری از بسیاری آسیب های اجتماعی گردد باید مورد توجه قرار گیرد تا جامعه ای سالم داشته باشیم.

منابع

- ابراهیمی، قربانعلی و زهرا فعال، بررسی نقش خانواده در پیشگیری و کنترل آسیب های اجتماعی، اولین کنگره علوم تربیتی و آسیب های اجتماعی نور آباد ممسنی، ۱۳۹۳
- آبوکردی، سجاد؛ علی محمدنظری و ربابه نوری؛ نقش خانواده و گروه همسالان در تبیین بزهکاری نوجوانان ، مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان، دوره سیزدهم ، شماره دهم، ۱۳۹۳.
- رضایی، سعید؛ کمال خرازی؛ الهه حجازی و غلامعلی افروز؛ بررسی تحلیلی تأثیر ابعاد اجتماعی خانوادگی و ویژگیهای شخصی، شناختی در به وجود آمدن بزهکاری ، مجله روا شناختی کاربردی، دوره اول، شماره چهارم. ۱۳۸۶.
- ساکي، ماندانا؛ مژگان جارياني؛ ميترا صفا و علي فرهادي؛ بررسی عوامل خانوادگی و شخصیتی مؤثر بر بزهکاری در نوجوانان بزهکار کانون اصلاح و تربیت شهر خر مآباد» ، فصلنامه علمی -پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی لرستان، دوره دوازدهم، شماره دوم. ۱۳۸۸، ۸۷-۹۹
- ستوده، هدایت الله، ۱۳۹۴، آسیب اجتماعی، چاپ بیست و چهارم، تهران: انتشارات آوای نور.
- فاضلی نیا، فرزانه، ۱۳۸۰، بررسی نقش خانواده و مدرسه در آسیب زایی اجتماعی نوجوانان کانون اصلاح و تربیت شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران
- فریدکیان، سیما، بررسی اختلال در کارکردهای خانواده و تاثیر آن بر اعتیاد فرزندان ، نشریه انتظام اجتماعی، دوره دوم ، شماره سوم. ۱۳۸۹، ۱۲۴-۱۳۶
- ملکی، حسن، ۱۳۹۵، روانشناسی خانواده، چاپ اول، تهران: انتشارات آوای نور.
- نگراوی، فرشته، ۱۳۸۰، بررسی نقش خانواده و مدرسه در آسیب زایی روانی- اجتماعی کودکان و نوجوانان کانون اصلاح و تربیت اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- وفا، شیمیا؛ حمید محلاتی؛ پریسا فرنودیان و زهرا کرمی باغطیفونی ۱۳۹۳ بررسی تأثیر فرایندهای خانواده و نوع رابطه خانواده در گرایش نوجوانان به رفتارهای پرخطر، مجموعه مقالات اولین کنگره علوم تربیتی و آس بهای اجتماعی، نورآباد ممسنی، ج ۶
- Parcel, Toby; Menagman, Elizabeth G (1993), Family social capital and problems childrens behavior. Social psychology quarterly, vol. 56, no. 2, pp 135-120

تبیین راههای غلبه بر ناامیدی در نوجوانان

لیلا صلب صیادی

۱- دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی

اکرم هژبری

۲- دانشجوی کارشناسی تربیت بدنی

فاطمه محمدزاده

۳- کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی

چکیده

تحقیق حاضر به بررسی میزان امید و راههای ارتقاء آن در بین دانش آموزان دوره متوسطه شهر بناب می پردازد. امید به زندگی بعنوان یکی از پارامترهای توسعه اجتماعی محسوب می شود. این تحقیق به روش توصیفی از نوع پیمایش صورت گرفته است و جامعه آماری آن کلیه دانش آموزان دوره متوسطه شهر بناب است که براساس فرمول نمونه گیری کوکران ۳۵۰ نفر دانش آموز بعنوان نمونه آماری انتخاب شدند، که نمونه ها به شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب با حجم نمونه انتخاب گردیدند. داده ها با استفاده از دو پرسشنامه گردآوری شد: برای اندازه گیری میزان امید از پرسشنامه استاندارد اسنایدر استفاده شد. برای اندازه گیری متغیرهای مستقل نیز با استفاده از نظریات و پیشینه های مطالعه شده پرسشنامه محقق ساخته ای در قالب طیف لیکرت طراحی گردید. اعتبار ابزارها با استفاده از اعتبار صوری و پایایی آنها نیز با آلفای کرونباخ سنجیده شد و مشخص گردید که ابزارها معتبر و پایا هستند. برای تحلیل داده های بدست آمده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۰ استفاده شد. نتایج نشان داد که میزان امید با متغیرهای مقبولیت اجتماعی، عدالت اجتماعی، پایبندی به اعتقادات دینی دارای همبستگی مثبت می باشد ولی با متغیر محرومیت نسبی دارای همبستگی منفی می باشد. میزان امید براساس جنسیت دانش آموزان نیز معنی دار بدست آمد و دانش آموزان پسر بیشتر از دانش آموزان دختر امیدوار بودند. همچنین دانش آموزان پایگاه اقتصادی اجتماعی بالا نیز بیشتر از دو گروه دیگر به زندگی و آینده امید داشتند. در نهایت تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که ۲۶ درصد از تغییرات متغیر ملاک یعنی امید توسط متغیرهای پیش بین قابل تبیین است.

واژگان کلیدی: امید، پایبندی به اعتقادات دینی، مقبولیت اجتماعی، عدالت و پایگاه اقتصادی اجتماعی، محرومیت نسبی.

مقدمه

امید یکی از ضروری ترین خواسته های فطری و نیازهای روانی انسان به شمار می رود و به دلیل تأثیرات عمده بر سالم سازی و بهسازی جامعه، مدت مدیدی است ذهن آدمیان را به خود مشغول کرده است به طوری که امروزه بسیاری از ملل به نوعی درصدد ایجاد یک جامعه ی با امید به زندگی بالا هستند، زیرا به نظر می رسد امید از یک سو انسان ها را برای زندگی بهتر و بازدهی بیشتر آماده می کند و از سوی دیگر به دلیل ویژگی مسری بودن آن وابستگی های فرد را با محیط گسترده می کند. از این رو مادامی که شهروندان امید به زندگی داشته باشند، همواره در خدمت به شهر و افراد جامعه اهتمام بیشتری می ورزند (مظفر، ۱۳۷۹).

مفهوم امید در طول سال های اخیر مورد علاقه ی روانشناسان، جامعه شناسان و متخصصان بهداشت قرار گرفته است. مطالعات نشان می دهد که جامعه شناسی و روانشناسی قرن بیستم بیشتر بر عوامل منفی (مثل آسیب ها و ناهنجاری های اجتماعی) و هیجانات منفی مانند افسردگی و اضطراب تمرکز یافته است تا بر هیجانات مثبتی مانند امید و نشاط و شادکامی افراد جامعه. به عبارت دیگر تعریف و منظور سلامت فردی و اجتماعی مترادف با فقدان مشکلات در جامعه و بیماری های روانی و اجتماعی بوده است. در حالیکه از دهه ی ۱۹۸۰ به بعد در تعریف سلامت تغییر و تحول بسیاری پدید آمده است و متون مرتبط با روانشناسی سلامت و جامعه شناسی تنها به جنبه های منفی و رفع آثار منفی در افراد انسانی و جامعه محدود نمی شود. بدین ترتیب در تعریف سازمان بهداشت جهانی به سلامت از جنبه ی مثبت آن تأکید شده است و فردی واجد سلامت شناخته می شود که به لحاظ زیستی، روانی و اجتماعی از شرایط معینی برخوردار باشد. از سال ۲۰۰۰ به بعد در نگاه سازمان ملل برای تعیین سطح توسعه یافتگی کشورها متغیرهای امید به زندگی، شادکامی، خشنودی و رضامندی افراد جامعه نیز به عنوان یک متغیر کلیدی وارد محاسبات شده است. به این صورت که اگر مردم یک جامعه احساس امید، شادکامی، خشنودی و رضامندی نکنند، نمی توان آن جامعه را توسعه یافته قلمداد نمود. بنابراین امید به زندگی یکی از شاخص های مهم بهداشت روانی در جامعه است که به همراه نگرش مثبت و امیدوارانه به آینده سرمنشأ تحرک، تلاش و پویایی است. امید، مبحث پیچیده ای است و از اواخر سال ۱۹۶۰، در چارچوب علمی مورد بررسی قرار گرفته است (هزارجریبی، ۱۳۸۹). اسنایدر و همکاران^{۲۳۵} (۱۹۹۴) امید را به عنوان حالت انگیزشی مثبتی می دانند که برا ساس مقابل حس موفقیت، عامل فعال (انرژی هدف گرای) و مسیر (برنامه ریزی رسیدن به هدف) عمل می کند.

پژوهش ها در روان شناسی مثبت و سایر علوم مرتبط نشان داده است، افرادی که هیجانات مثبت و خوش بینی بیشتری را تجربه کرده باشند، عمر طولانی تری خواهند داشت. همچنین، افراد امیدوار و شادمان روابط اجتماعی قوی تر با دوستان، همسر، همسایگان و بستگان خود دارد (فردریکسون^{۲۳۶}، ۲۰۰۹؛ گیلتنای و همکاران^{۲۳۷}، ۲۰۰۴؛ دانه و همکاران^{۲۳۸}، ۲۰۰۱؛ فولر کرسیتیکز^{۲۳۹}، ۲۰۰۸).

زیمرمن^{۲۴۰} معتقد است که امیدواری می تواند آموخته شود و یاد داده شود (زیمرمن، ۱۹۹۰). اولین یادگیری رسمی از مدرسه شروع می شود و بتدریج این روند صعودی یادگیری منجر به درک بهتر و زیباتر از زندگی و همچنین بهبود بخشیدن به زندگی شود. نشاط و شادابی در مدرسه باعث رشد و تکامل همه ابعاد وجودی دانش آموزان در بعد جسمانی، شناختی، عاطفی، اخلاقی و معنوی می شود. چنانچه یک بعد از این ابعاد دچار صدمه شود و یا مورد غفلت و فراموشی قرار گیرد، دانش آموز به توانایی ها و شایستگی های کامل دست نخواهد یافت. و این وظیفه مسئولین تعلیم و تربیت است که شرایطی را فراهم آورند تا تمام نیازهای تربیتی دانش آموزان تامین شود. شاد زیستن برای افراد به همان اندازه مهم است که تغذیه خوب، محبت کردن و حفاظت از آنان اهمیت دارد، زیرا سلامت روحی و روانی و فیزیکی و جسمانی فرد بدین شیوه تامین می شود. در جامعه و مدرسه فاقد شادی، سخن گفتن از شادی قدری مشکل خواهد بود. یکی از مشکلات هر جامعه غفلت از شادی و نشاط و در نتیجه افزایش بیماری های مختلف روانی از قبیل اضطراب و افسردگی است. با شادی و نشاط زندگی معنا پیدا می کند و در پرتو آن دانش آموزان خصوصاً در دوران نوجوانی و جوانی می توانند خود را ساخته و قله های سلوک و پله های ترقی را چالاکانه بپیمایند. جامعه زنده و پویا جامعه ای است که عناصر شادی آفرین در آن فراوان باشد. گذار از دوران نوجوانی به دوران جوانی و بزرگسالی با خطر همراه

²³⁵-Snyder

²³⁶-Fredrichson

²³⁷-Giltay

²³⁸-Diener

²³⁹-Fowler Christakis

²⁴⁰-Zimmerman

است. گذر از دوران مدرسه و نوجوانی به دورانی که در آن مشغول کار زندگی هستند کار ساده ای نیست و ناهمواریهای بسیاری در پی دارد. این نوجوانان انتقال خود را از دوران مدرسه به دنیای کار و زندگی چگونه می بینند؟ و عقیده بر این است که امید به آینده در تقویت و موفقیت نوجوانان نقش اساسی ایفا می کند. با توجه به مطالب و مرور اجمالی ادبیات مربوط به متغیرهای مرتبط با امید در این مطالعه، میزان امید و عوامل مرتبط با آن را در دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان بناب مورد بررسی قرار گرفته است.

هدف تحقیق: تعیین میزان امید در بین دانش آموزان دوره متوسطه و راههای ارتقاء آن

چارچوب نظری

امید در مفهوم کلی، یک انتظار خوب برای آینده است. در دهه ی اخیر به عنوان یک مفهوم روان شناسی، به موضوع جذابی برای محققین علاقمند به دریافت رابطه ی امید با رفاه روانی تبدیل شده است (وال ۲۰۰۶، ۳۹۳).

در سال های اخیر روان شناسان به رشته ای نوین با عنوان روان شناسی مثبت پرداخته اند. براساس نظریه ی سلینگمن و زیگزنتمیهای (۲۰۰۰) روان شناسی طی ۶۰ سال گذشته به گونه ای گسترده به علم درمان تبدیل شده است. آنها چنین پیشنهاد می کنند که روان شناسان نه تنها باید به این موضوع که چگونه با رخدادهای منفی زندگی کنار بیایند و آنها را درمان کنند، بپردازند بلکه باید به فهم آن چیزهایی که زندگی را ارزشمند می سازند نیز کمک کنند. دینر (۲۰۰۰) بر این باور است که حتی در جوامع مادی، دستیابی به اشیای مادی فقط به میزان متوسطی به احساس شادی در زندگی مربوط است. دینر توصیه می کند همان گونه که شاخص های ملی روی تولید لوازم و خدمات (مثل تولید خالص ملی) تمرکز دارند و رهبران کشورها آن را در نظر می گیرند، باید چگونگی تداوم و شدت احساس خوشنودی و شادی افراد در موقعیت های گوناگون زندگی نیز باید اندازه گیری و نشان داده شود. اگر شاخص های ملی سلامتی نیز در دسترس باشد می توان عامل هایی که شادی را تحت تأثیر قرار می دهند، مورد قضاوت قرار داد.

امید در مفهوم روزانه اش، یک انتظار خوب برای آینده است. در دهه ی اخیر امید به عنوان یک مفهوم روان شناسی، به موضوع جذابی برای محققان علاقمند به دریافت رابطه ی امید با رفاه روانی تبدیل شده است (وال ۲۰۰۶، ۴۰۶-۳۹۳). یکی از نظریه های استنادانه درباره ی امید، به وسیله ی اسنایدر مطرح شده است؛ کسی که امید را به عنوان یک مشخصه ی ساختار شناختی، شامل باورهای مثبت یک شخص درباره ی توانایی اش برای انجام دادن اهداف شخصی، به تصویر درآورد (اسنایدر، ۲۰۰۲، ۲۵۷-۲۴۹).

به اعتقاد اسنایدر و همکارانش (۲۰۰۰) در سال های اخیر، روان شناسان به سازه امید به عنوان یک نقطه روان شناختی نگریسته و معتقدند که این سازه می تواند به پرورش و ایجاد سلامتی روانی کمک زیادی بنماید. امید دارای دو مولفه شناختی (انتظار روی دادن وقایعی در آینده) و عاطفی می باشد که مولفه عاطفی آن می تواند پیش بینی کننده وقوع رویدادهای مثبت در آینده و در نتیجه افزایش سلامت روانی باشد.

امید با آغاز زندگی بشری همراه است. فرد امیدوار فعال، پویا، سرزنده، شاداب و با نشاط است. اما فرد ناامید بی روح، بی نشاط، دلمرده، افسرده. پس می توان به این نکته تاکید کرد که امید نتایج و تاثیرات مهمی بر رفتار و کنش و حتی زندگی افراد دارد. قبل از هر توضیحی لازم می آید اصطلاح امید تعریف شود تا به طور دقیق منظور ما از این واژه مشخص و معین گردد. استوتلند امید را خلاصه و ترکیبی از انتظار رسیدن به هدف و میزان آن را به عنوان احتمال دستیابی به هدف در نظر گرفته است. بنابراین می توان گفت: امید انتظاری است بیشتر از حد صفر در نائل شدن به یک هدف مشخص (گلاسر، ۱۳۹۰).

تئوری امید اولین بار توسط استوتلند^{۲۴۲} ارائه گردید. آواز ترکیب انتظار رسیدن به هدف و عوامل موثر بر آن هفت قضیه استخراج نمود. بعضی از این گزاره ها مربوط به فرآیند انگیزشی و بعضی نیز به عوامل شناختی تاکید دارند. قضیه شماره ۱ به تأثیر امید رسیدن به هدف و اهمیت آن بر انگیزشهای یک فرد تأثیر دارد. استوتلند این قضیه را بدین گونه معرفی می نماید: انگیزه یک فرد در دسترسی به یک هدف مثبت احتمال دستیابی به آن هدف و اهمیت اکتساب آن می باشد و منظور از هدف آن چیزی است که فرد آن را به عنوان یک آرمان و یا یک امر مطلوبی برای خویش تصور کرده باشد و منظور از انگیزه نیز میزان تمایل فرد که عامل محرکه برای عمل است می باشد. در قضیه شماره ۲ استوتلند به تأثیر مثبت احتمال دسترسی به هدف و اهمیت آن بر فرد تاکید نموده و آن را چنین تعریف می نماید: هر چه احتمال دسترسی به هدف و اهمیت آن هدف بیشتر باشد تأثیر مثبت آن بر فرد بیشتر خواهد بود. استوتلند «منظور از خویش شدن از تأثیرات مثبت» را این گونه مشخص می سازد: تأثیرات مثبتی که در این قضیه به آن اشاره شده است شامل چیزهایی چون لذت، رضایتمندی، خوشی و شور و نشاط می شود (همان منبع: ۱۷۱).

241-Vall

242 - AstotInd

پیشینه تحقیق

اخیرا مفهوم امید از نظر اسنایدر چارچوب مناسبی در تحقیقات در مورد نوجوانان آمریکایی بوده است. برای مثال در تحقیقی که در بین نوجوانان با پشتوانه تئوریک امید اسنایدر در سال ۲۰۱۰ انجام گرفته است محققان به این نتیجه رسیده اند که امید انرژی برای آینده محسوب می شود. امید مفهومی شناختی و انگیزه ای شناخته شده است که باعث بوجود آمدن اهداف با معنی در نوجوانان می شود (لوپز و همکاران ۲۴۳، ۲۰۱۰). در تحقیقی که بین ۲۴۰۰۰ نفر از پایه ۵ تا ۱۲ انجام گرفته است نتیجه گیری شده است که امید رابطه مستقیم و معنی دار و مثبتی با شاخص های پیشرفت و کامیابی دارد. همچنین در این بررسی رابطه قوی بین امید و خوداثربخشی، اعتماد بنفس و بهزیستی یاد شده است. البته بین این متغیرها و بستری که جوانان در آن زندگی و پرورش یافته اند (ارتباط با والدین، مدرسه و اجتماع) نیز رابطه وجود دارد (همان منبع).

زیمرمن معتقد است که امیدواری می تواند آموخته شود، که این منجر به درک بهتر و زیباتر از زندگی و همچنین بهبود بخشیدن به زندگی می شود. به وضوح ثابت شده است که دهه دوم زندگی پتانسیلی برای ایجاد امید و تغییراتی فیزیکی، روانشناختی و هیجانی و شناختی در نوجوانان است. مطابق نظر اریکسون^{۲۴۴} (۱۹۵۹) کوته^{۲۴۵} (۲۰۰۹)، وظیفه اصلی نوجوانان تشخیص این تغییرات در خودشان است و اینکه رسیدن به این تشخیص باعث خواهد شد که فرد جوان خود را برای انطباق با نقش جدید در آینده آماده کند. پیشرفت های شناختی در نوجوانان باعث خواهد شد تا نقش های مناسبتری برای آینده خود داشته باشند (نورمی^{۲۴۶}، ۲۰۰۴).

در مطالعه ای که توسط واگرمن و فوند^{۲۴۷} در سال ۲۰۰۷ انجام یافته است میان ویژگی شخصیتی سرسختی، امید به زندگی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری بدست آمده است.

تحقیقات نشان داده است که بین امیدواری و رضایت از زندگی رابطه مثبتی وجود دارد (رودریگز^{۲۴۸}، ۲۰۰۶؛ برونک^{۲۴۹} و همکاران ۲۰۰۹) و کسانی که رضایت بیشتری از زندگی دارند امیدواری بیشتری نیز برای آینده از خود نشان می دهند. در این تحقیق مشخص شده است که ۲۷ درصد واریانس افسردگی توسط امید پایین تبیین می شود و بالعکس. یعنی آموزش امید باعث کاهش افسردگی در افراد شده و باعث می شود که افراد زندگی شادتری داشته باشند.

روزن^{۲۵۰} (۱۹۸۲) در پژوهشی با سالمندان روستایی تهیدست نژادهای مختلف نشان داد که افراد آداب مذهبی را در سازگاری با مشکلات روزمره موثر می دانند (روزن، ۱۹۸۲). با توجه به اینکه این کار در سطح وسیع با در نظر گرفتن نژادهای مختلف انجام شده است می تواند حاوی اطلاعات مهمی باشد اما بایستی توجه داشت که در این تحقیق تنها به متغیر آداب مذهبی توجه شده است و دیگر متغیرهای اقتصادی و اجتماعی که در سازگاری فرد می تواند دخیل باشد مدنظر قرار نگرفته است.

چندین مطالعه در طول دهه گذشته اهمیت امید را در جمعیت بزرگسالان نشان داده، پژوهشها نشان داده که افراد دارای امید بالاتر از تفکرات مثبت، عزت نفس و اعتماد به نفس بیشتری نسبت به کسانی که امید کمتری دارند، برخوردارند. افراد با سطح امید بالا احساسات را با انرژی بیشتری گزارش می کنند خودشان را به شکل مثبت تری معرفی می کنند (کری^{۲۵۱} و همکاران ۱۹۹۷). افراد دارای سطح امید بالا اصولا از مزایای سلامتی قابل اطمینان بهره مند هستند. برای مثال گزارش شده است افرادی که امید بالایی دارند علاقه بیشتری به شرکت در تمرینات جسمانی دارند. امید همچنین در افرادی که در حال بهبود یافتن از صدمه ها و بیماری های مختلف هستند موثر شناخته شده است. همچنین پژوهشها تحمل درد را با امید مرتبط می داند یعنی افراد با امید بالا دو برابر بیش از همتهای کم امید خود درد را تحمل کرده اند امید با پیشرفت تحصیلی نیز ارتباط دارد و چندین مطالعه این امر را نشان داده است. دانشجویان دانشگاه که امید بالایی دارند در مجموع نمرات بالاتری نسبت به سایر دانشجویان کسب کرده اند (چانگ و دیسمون^{۲۵۲}، ۲۰۰۱).

243 - Lopez et al

244 - Ericsson

245 - Kota

246 - Normi

247 - Wagerman & Funder

248 - Rodriguze

249 - Bronk & et al

250- Rosen

251- Curry

252 - Chang & Desimone

اسنادیدر(۲۰۰۲) گزارش می دهد که سطوح بالای امید در دانشجویان دانشگاه پیش بینی کننده معدل کل بالاتر، شانس بالاتری برای فارغ التحصیلی و احتمال کمتر برای مشروط شدن بوده است. همچنین وی نشان داد که دانشجویان بعد از دوره لیسانس که امتیاز بالاتر در مقیاس امید گرفتند مهارت سازگاری بهتری دارند و راهبردهای بهتری را برای دوره های تحصیلات انتخاب می کنند در طول عملکرد افراد هم در کلاسهای مدرسه هم دانشگاه امید پیش بینی کننده مهمی از پیشرفت ورزشی دانشجویان بود، امید بالا با عملکرد برتر ورزشکاران مرتبط بوده است. پژوهش ها در روانشناسی مثبت و سایر علوم مرتبط نشان داده است، افرادی که هیجانات مثبت و خوش بینی بیشتری را تجربه کرده باشند، عمر طولانی تری خواهند داشت. همچنین افراد امیدوار و شادمان روابط اجتماعی قوی تری دارند(گیلتای و همکاران^{۲۵۳}، ۲۰۰۴).

دینر و بیسواس^{۲۵۴} در مقاله ای تحت عنوان اینکه «آیا پول رضایت از زندگی افراد را کاهش می دهد؟» به بررسی رابطه پول و رضایت از زندگی پرداخته اند و چنین نتیجه گیری کرده اند که (۱) همبستگی بالایی بین ثروت ملتها و رضایت از زندگی افراد وجود دارد. (۲) همبستگی پایینی بین درآمد و بهزیستی ذهنی درون ملتها وجود دارد. (۳) رشد اقتصادی بالا در کشورهای توسعه یافته منجر به افزایش رضایت از زندگی افراد نشده است. در این مقاله وی به جمع آوری اطلاعاتی در ارتباط با درآمد و رضایت از زندگی پرداخته است که در جدول (۱-۲) نشان داده شده است. در این مقاله یادآور می شود که در ملل در حال توسعه همبستگی بالایی بین درآمد و رضایت از زندگی افراد وجود دارد(دینر و بیسواس، ۲۰۰۱). این بررسی همچنانکه مشاهده می شود در سطح وسیع بین ملل مختلف انجام شده است اما متغیرهای مورد بررسی محدود بوده و تنها به تاثیر درآمد بر رضایت از زندگی افراد توجه مبدول داشته اند.

برای انتخاب متغیر مشارکت اجتماعی و سن که در این تحقیق به عنوان متغیرهای مستقل در نظر گرفته شده اند از این نظریه استفاده شده است. اینگلهارت رضایت از زندگی را با نگرشهای همبسته آن (مثل اعتماد)، مورد بررسی قرار داد و دریافت که رضایت از زندگی و خوشبختی با سطوح بالای توسعه اقتصادی رابطه دارد. همچنین رضایت از زندگی با مجموعه ای از نگرشها همبسته است که تواما فرهنگ مدنی را می سازند(اینگلهارت، ۱۳۷۳).

اولسون^{۲۵۵} (۱۹۸۹) در تحقیقی که انجام داد دریافت که افرادی که رضایت از زندگی بالاتری دارند. نمره بالاتری را از نظر سلامت روانی و جسمی دریافت می کنند. به عبارت دیگر همبستگی معناداری بین رضایت از زندگی و سلامت روانی و جسمی وجود دارد.

براون^{۲۵۶} در مطالعات خود در سال (۱۹۹۳) در مورد عوامل موثر بر رضایت فرد از زندگی در اجتماع عامل اقتصاد را مهم دانسته براساس یافته های وی شهروندان یک جامعه را می بایست در درجه اول بعنوان مصرف کننده در یک زمینه اجتماعی اقتصادی بزرگتر و در درجه دوم در یک محله خاص در نظر گرفت. طبق یافته های او احساس رضایت بالا از زندگی با سطح بالایی از زندگی همراه است(به نقل از گودرزی، ۱۳۷۸).

مطالعه دیگر توسط (براون، کوری^{۲۵۷} و ساندستد^{۲۵۸}، ۱۹۹۹) نشان داد که دختران با امید بالا در اردوی ورزشی تابستانی بیشتر مایل به داشتن اهداف خاص مرتبط با پیشرفت ورزشی بودند. مطالعه مشابهی گزارش کرد که دختران با سطح امیدواری بالاتر درباره تسلیم شدن افکار کمتری دارند. مطالعات این حد مهم به پژوهشگران دلیلی برای این باور ایجاد کرده اند که سازه ای امید موضوعی ارزشمند وابسته به زمان است که باید برای درک بهتر آن تلاش کرد(به نقل از وال^{۲۵۹}، ۲۰۰۶).

علیپور (۱۳۹۰) در مقاله ای به بررسی رابطه بین امیدواری و شادکامی با رضایت شغلی در بین معلمان پرداخت. نتایج تحقیق وی نشان داد که هر دو متغیر امیدواری و شادکامی علاوه بر آنکه با هم رابطه مثبت و معنادار دارند هر دو با مولفه رضایت شغلی رابطه دارند بطوری که معلمانی که امیدواری و شادکامی بیشتری دارند نمره رضایت شغلی بالاتری هم دارند.

اکبر پوربنی و توکلی محمدی (۱۳۹۰) در بررسی با عنوان ارتباط اعتقادات مذهبی با شادی، نشاط و سلامتی روانی کارمندان زن دانشگاه قم نتیجه می گیرند که لزوم راهکارهایی برای تقویت باورهای مذهبی در دستگاه های اداری و اجرای کشور و بستر سازی بهتر، بیش از پیش برای این موضوع به خوبی احساس می شود.

عسگری و شرف الدین (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی رابطه اضطراب اجتماعی، امیدواری و حمایت اجتماعی با احساس بهزیستی ذهنی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی خوزستان پرداختند. این پژوهش نشان داد که بین اضطراب

254-Diener & Biswas

255 - Olson

256 - Brown

257 - Curry

258 - Sandstedt

259 - Valle

اجتماعی و احساس بهزیستی ذهنی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. همچنین یافته ها نشان داد که بین اضطراب اجتماعی، امیدواری و احساس بهزیستی ذهنی رابطه چندگانه معنی دار وجود دارد. تحلیل رگرسیون نشان داد که امیدواری و حمایت اجتماعی پیش بینی کننده احساس ذهنی بهزیستی می باشند ولی اضطراب اجتماعی در پیش بینی کنندگی احساس ذهنی بهزیستی نقشی ایفا نمی کند.

اسدپور و حسین چاری (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان بررسی مولفه های معنای زندگی از منظر اسلام در کتابهای درسی دین و زندگی دوره متوسطه به این نتیجه رسیده اند که میزان توجه به مولفه های معنای زندگی، در کتب اول و سوم دبیرستان در حدی پایین تر از متوسط (ضریب درگیری پایین تر از یک) و کتاب دوم دبیرستان در حد بالاتر از متوسط (ضریب درگیری بالاتر از یک) بود.

کرمانی (۱۳۸۸) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود به بررسی نقش امید در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و معنا در زندگی با افکار خودکشی پرداخته است. در این پژوهش ۳۷۱ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۸ مشغول به تحصیل بودند با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای، به عنوان گروه نمونه انتخاب شده بودند. ابزار پژوهش عبارت بود از: مقیاس ویژگی امید اسنایدر و همکاران (۱۹۹۱)، مقیاس چند بعدی حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت^{۲۶۰} و همکاران (۱۹۸۸)، تست هدف در زندگی کرونباخ و ماهولیک^{۲۶۱} (۱۹۶۹) (به نقل از کرمانی و همکاران، ۱۳۹۰) و مقیاس افکار خودکشی محمدی فر و همکاران (۱۳۸۴) که توسط گروه نمونه تکمیل شدند. روش تحقیق از نوع همبستگی بود و داده های بدست آمده با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج بدست آمده، فرضیه های پژوهش را مبنی بر رابطه منفی معنادار بین امید، حمایت اجتماعی ادراک شده و معنا در زندگی با افکار خودکشی و رابطه مثبت معنادار بین حمایت اجتماعی ادراک شده و معنا در زندگی با امید مورد تأیید قرار داد. همچنین اثرات مستقیم و غیر مستقیم امید در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و معنا در زندگی با افکار خودکشی نیز مورد بررسی قرار گرفتند. رابطه مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده و معنا در زندگی با افکار خودکشی بزرگتر از رابطه غیر مستقیم آنها از طریق امید با افکار خودکشی بود. نتایج تحقیق نشان داد که امید در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و معنا در زندگی با افکار خودکشی نقش میانجی دارد.

جوکار و نصیری (۱۳۸۷) در تحقیقی با عنوان معناداری زندگی، امید، رضایت از زندگی و سلامت روان در زنان نتیجه گیری نموده اند که بین معناداری زندگی با امید، شادی، رضایت از زندگی، همبستگی مثبت و با افسردگی همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. نتایج رگرسیون چندگانه به روش متوالی همزمان بیانگر معنی داری نقش واسطه ای امید در رابطه بین معنی داری رضایت از زندگی و شاخص های سلامت روان بود. معناداری زندگی می تواند سبب افزایش شادی و رضایت از زندگی باشد. عبارتی معنی داری زندگی به گونه ای غیرمستقیم و در تعامل با امید می تواند سبب افزایش شادی، رضایت از زندگی و کاهش افسردگی گردد.

بویری (۱۳۸۶) در پژوهشی به بررسی رابطه علی بین سلامت روان و امید به زندگی در دبیران مقطع راهنمایی شهرستان ایزده پرداخت که نتایج پژوهش، حاکی از آن بود که بین سلامت روان و امید رابطه ی مستقیم و معناداری وجود دارد.

مولوی و همکاران (۱۳۸۶) در مقاله ای با عنوان بررسی عوامل موثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، بدست آوردند که از مجموع ۱۱ متغیر مورد مطالعه به ترتیب پنج متغیر امید به آینده (با ضریب ۹۰ درصد)، میزان عزت نفس (۰/۱۲)، کیفیت عوامل آموزشی (۱/۱)، وضعیت تاهل (۴۰) و میزان درآمد خانواده (با ضریب ۷۰) می توانند علل کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان را تبیین نمایند. در حالیکه شش متغیر جنسیت، میزان تحصیلات، فوت والدین، جو عاطفی خانواده، سلامت جسمی- روانی و میزان یادگیری خودتنظیمی، تأثیر معنی داری در انگیزه تحصیلی دانشجویان ندارد. در نهایت نتیجه گیری نمودند که پایین بودن میزان متغیرهای امید به آینده، عزت نفس، کیفیت عوامل آموزشی، درآمد خانواده و تاهل دانشجویان از عوامل عمده کاهش انگیزه تحصیلی به شمار می آید.

اقلیما و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهش خود به بررسی میزان امید به آینده دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان نجف آباد در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ پرداخته اند، برای اندازه گیری میزان امید به آینده چهار مولفه خودپنداره مثبت، پذیرش از طرف دیگران، رضایت از زندگی و انتظارات مثبت در نظر گرفته شد. تحقیق به روش توصیفی از نوع پیمایشی با حجم نمونه ای به

تعداد ۵۶۳ نفر از تعداد جامعه آماری ۵۶۵۳ نفر به شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای و با به کارگیری ۳ پرسشنامه استاندارد با ضریب پایایی ۰/۹۵ انجام گردید.

در پژوهشی دیگر آهن کوب‌نژاد (۱۳۸۶) به سنجش میزان امیدواری جوانان شهر اهواز به آینده پرداخت. در این تحقیق تعداد ۸۰۰ نفر از جوانان ۲۹-۱۸ سال شهر اهواز با روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزار تحقیق، آزمون سنجش امید میلر بود که در سال ۱۹۸۸ ساخته شده است و در ایران برای سنجش امید بر روی بیماران بستری در بیمارستانها مورد استفاده قرار گرفته است. پس از تکمیل پرسشنامه های تحقیق که به صورت مراجعه حضوری به جوانان در درب منازل انجام شد، داده ها به وسیله رایانه و با نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان داد که میانگین امیدواری فردی جوانان شهر اهواز ۱۵۰/۵۵ با انحراف معیار ۲۰/۳۵ می باشد که در مقایسه با نتایج میلر و پاورز (۱۹۸۸) - که میانگین ۱۶۴/۴۶ با انحراف معیار ۱۷/۶۵ را ارائه داده است - امیدواری به مراتب پایین تری را نشان می دهد. در مقایسه جوانان دختر با پسر نیز میزان امیدواری جوانان دختر بالاتر از جوانان پسر بود. همچنین با افزایش سطح تحصیلات و طبقه اجتماعی - اقتصادی میزان امیدواری بالاتر بوده و میان میزان امیدواری جوانان از نظر وضع تاهل و قومیت تفاوتی وجود نداشت.

حسینی (۱۳۸۵) رابطه امید به زندگی و سرسختی های روانشناختی را در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مورد بررسی قرار داد. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از این امر بود که بین امید به زندگی و سرسختی روانشناختی رابطه مثبت معناداری وجود داشت.

پورغزنین و غفاری (۱۳۸۴) برای تعیین ارتباط امید و عزت نفس در مددجویان گیرنده پیوند کلیه در بخش پیوند کلیه بیمارستان امام رضا مشهد دست به تحقیق پیمایشی زدند و نتایج تحقیق وی نشان داد که در ۴۵ درصد واحدها سطح امید پایین بود و بین میزان عزت نفس و امید رابطه وجود داشت ($r=0/4$)، همچنین بین انجام تکالیف دینی با میزان امید به آینده ارتباط معنی دار و مثبت دیده شد ولی سایر متغیرها تاثیر معنی داری بر میزان امید نداشتند. یافته ها نشان داد که دریافت کنندگان کلیه از میزان امیدواری پایینی برخوردار بودند که با افزایش عزت نفس و تقویت اعتقادات دینی و توضیح اهمیت امید برای بیماران می توان باعث ارتقای سطح امید در آنان شد.

سدرپوشان (۱۳۸۳) به بررسی تأثیر شیوه واقعیت درمانی گروهی بر کاهش اضطراب دانش آموزان دختر مقطع متوسطه پرداخت که نتایج پژوهش وی نشان داد که این روش بر کاهش اضطراب مؤثر است. خالقی عباس آبادی (۱۳۸۸)، در پژوهشی به بررسی تأثیر روش واقعیت درمانی به شیوه گروهی بر افزایش شادکامی و سلامت روان دختران مقطع متوسطه پرداخت که نتایج پژوهش حاکی از آن بود که این روش بر افزایش شادکامی و سلامت روان مؤثر است.

فرضیه های تحقیق

- ۱- بین احساس محرومیت نسبی و میزان امید در دانش آموزان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.
- ۲- بین احساس مقبولیت اجتماعی و میزان امید در دانش آموزان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.
- ۳- بین احساس عدالت اجتماعی و میزان امید در دانش آموزان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.
- ۴- بین پایبندی به اعتقادات دینی و میزان امید در دانش آموزان دوره متوسطه رابطه وجود دارد.
- ۵- امید در دانش آموزان دوره متوسطه براساس پایگاه اقتصادی و اجتماعی آنها متفاوت است.
- ۶- امید در دانش آموزان دوره متوسطه براساس جنسیت آنها متفاوت است.

روش و تکنیک تحقیق

این تحقیق مبتنی بر رویکرد کمی است. از آن جایی که این تحقیق به روش کمی انجام شده است به لحاظ منطقی هم از تکنیک پیمایشی استفاده شده است.

جامعه آماری، حجم نمونه و شیوه نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان بناب که در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل می باشند که تعداد آنها طبق آمار گزارش شده از آموزش و پرورش بناب ۳۹۸۰ نفر برآورده شده است. در این تحقیق برای برآورد حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد و حجم نمونه ۳۵۰ نفر به دست آمد. نمونه ها با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب با حجم نمونه انتخاب شدند.

شیوه گردآوری داده ها

در این تحقیق برای گردآوری مطالب فصل اول و دوم از کتاب و مقاله و برای گردآوری داده های فصل چهارم از ابزار پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت انجام شده است.

ابزار گردآوری داده‌ها

در تحقیق حاضر برای سنجش امید در دانش‌آموزان از پرسشنامه اسنایدر استفاده شد. برای متغیرهای پیش‌بین نیز از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد.

روایی و پایایی^{۲۶۳} ابزار سنجش

تحقیقات زیادی از پایایی و اعتبار این پرسشنامه به عنوان مقیاس اندازه‌گیری امیدواری حمایت می‌کنند (اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۲) هم‌سانی درونی کل آزمون ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ است و پایایی آزمون - باز آزمون ۰/۸۰ و در دوره‌های بیشتر از ۸ تا ۱۰ هفته از این میزان نیز بالاتر است (اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۷). همسانی درونی زیر مقیاس عاملی ۰/۷۱ تا ۰/۷۶ و زیر مقیاس راهبردی ۰/۶۳ تا ۰/۰۸ است (چنگ و دیزیمون^{۲۶۴}، ۲۰۰۱). به علاوه داده‌های زیادی در مورد اعتبار همزمان پرسشنامه امید و مواردی که می‌تواند پیش‌بینی کند وجود دارد. برای مثال، این پرسشنامه با پرسشنامه‌های خوش‌بینی، انتظار دستیابی به هدف و عزت نفس همبستگی ۰/۵۰ تا ۰/۶۰ دارد. همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه ناامیدی یک برابر با ۰/۵۱ و با پرسشنامه افسردگی یک برابر با ۰/۴۲ است که نشان‌دهنده اعتبار این پرسشنامه است (اسنایدر، ۱۹۹۴).

در زمینه اعتباریابی و روایی وسیله گردآوری داده‌های اولیه تحقیق به شرح زیر عمل شده است: در پژوهش حاضر از اعتبار صوری^{۲۶۵} و اعتبار ملاک^{۲۶۶} استفاده شده است. برای بدست آوردن پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده به عمل آمده است. جدول (۱-۳) مقدار پایایی گویه‌های مورد نظر را نشان می‌دهد.

جدول (۱-۳) پایایی گویه‌های مورد مطالعه پرسشنامه

متغیرها	مقدار پایایی محاسبه شده	تعداد گویه‌ها
میزان امید	۰/۸۴۰۹	۱۲
پایبندی به اعتقادات دینی	۰/۷۴۰۲	۱۵
مقبولیت اجتماعی	۰/۷۵۹	۹
عدالت اجتماعی	۰/۸۵۰۲	۱۳
محرومیت نسبی	۰/۷۸۱	۱۱

نحوه سنجش میزان امید در دانش‌آموزان

میزان امید در دانش‌آموزان از طریق ۱۲ گویه در قالب طیف لیکرت سنجیده شد. که طبق رابطه زیر میزان امید بین دامنه صفر تا ۱۰۰ در نوسان است.

$$\text{امید} = \left| \frac{12 - \text{جمع نمرات سؤالات ۱۲ گانه}}{72 - 12} \right| \times 100$$

روش‌های تحلیل آماری

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها با توجه به مقیاس اندازه‌گیری داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و واریانس و از روش‌های آمار استنباطی استفاده شد برای آزمون فرضیه‌های ۱-۴ از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، برای آزمون فرضیه‌های ۵ و ۸ از آزمون تحلیل واریانس یکطرفه و برای فرضیه‌های ۶ و ۷ از آزمون t-test استفاده شد. در نهایت برای تبیین میزان امید در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر بناب از رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شده است.

توزیع پراکندگی میزان امید در بین دانش‌آموزان مورد مطالعه

براساس اطلاعات نمودار (ملاحظه می‌شود که متوسط میزان امید در بین دانش‌آموزان مورد مطالعه برابر $\pm 12/04$ ۶۹/۷۷ محاسبه گردیده که حداقل میزان امید ۱۶/۶۷ و حداکثر ۱۰۰ می‌باشد و ضریب کجی نیز برابر (چولگی) $sk = -0/551$ است که بیانگر منفی بودن توزیع داده‌هاست. بطوریکه در ۲۵٪ پاسخگویان میزان امید کمتر از ۶۳/۳۳، در ۲۵٪ بین ۶۳/۳۳ - ۷۰،

²⁶² Reliability

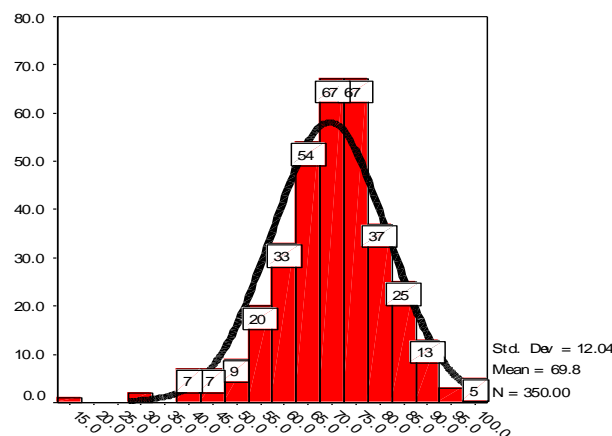
²⁶³ Validity

²⁶⁴-Change & Disimone

²⁶⁵ Face validity

²⁶⁶ Criterion validity

در ۲۵٪ بین ۷۶/۶۶-۷۰ و در ۲۵٪ نیز بیش از ۷۶/۶۶ بوده است، که در مجموع می توان گفت میزان امید در بین پاسخگویان بالاتر از حد متوسط می باشد.



نمودار (۴-۵) توزیع پراکندگی میزان امید در بین دانش آموزان مورد مطالعه

جدول (۴-۶) توزیع پراکندگی میزان متغیرهای متنتل تحقیق

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب کجی	حداقل	حداکثر
محرومیت نسبی	۳۵۰	۴۸/۷۰	۱۲/۴۴	-۰/۰۷۱	۰	۱۰۰
مقبولیت اجتماعی	۳۵۰	۶۴/۹۸	۱۴/۹۶	-۰/۰۹۹	۸/۸۹	۱۰۰
عدالت اجتماعی	۳۵۰	۵۷/۰۰	۲۰/۹۳	-۰/۱۲	۱۰/۷۷	۱۰۰
اعتقادات دینی	۳۵۰	۸۰/۵۷	۱۲/۹۱	-۱/۶۱۳	۲۰	۱۰۰

نتایج تحقیق

در رابطه با فرضیه ۱: بین میزان احساس محرومیت نسبی و میزان امید در دانش آموزان دوره متوسطه همبستگی وجود دارد.

طبق آزمون ضریب همبستگی پیرسون انجام گرفته، سطح معنی داری آزمون $\text{sig} = ۰/۰۲۲$ و زیر $۰/۰۵$ و مقدار $r = -۰/۱۲۳$ می باشد و بین دو متغیر رابطه معکوس و خیلی ضعیف معنی داری وجود دارد. همچنانکه ملاحظه می شود بین احساس محرومیت نسبی و میزان امید ارتباط منفی و معکوس وجود دارد، بدین ترتیب که با افزایش احساس محرومیت، میزان امید به زندگی در بین افراد کاهش می یابد.

در رابطه با فرضیه ۲: بین میزان احساس مقبولیت اجتماعی و میزان امید در دانش آموزان دوره متوسطه همبستگی وجود دارد. طبق آزمون ضریب همبستگی پیرسون انجام گرفته، سطح معنی داری آزمون $\text{sig} = ۰/۰۰۰$ و زیر $۰/۰۵$ و مقدار $r = ۰/۲۸۸$ می باشد و بین دو متغیر رابطه مستقیم و ضعیف معنی دار وجود دارد. نتایج نشان داد که بین مقبولیت اجتماعی و میزان امید رابطه مثبت وجود دارد. در تبیین این یافته می توان گفت که هر چقدر افراد یک جامعه در رسیدن به اهداف مورد انتظار خود موفق باشند، رضایت ذهنی آنان بالا رفته و این امر سبب افزایش امید خواهد شد و همچنین براساس تئوری قضاوت اجتماعی، نوع قضاوت در مورد افراد به ویژه از سوی اعضای خانواده، دوستان و نزدیکان، همکاران تأثیر به سزایی در امید به زندگی افراد خواهد داشت و در صورت عدم تأیید و مقبولیت افراد در جامعه، امکان احساس بیگانگی، انزوا و ناامیدی در بین افراد جامعه افزایش خواهد یافت، که یافته های تحقیق حاضر این نظریه ها را تأیید می کند.

در رابطه با فرضیه ۳: بین میزان عدالت اجتماعی و میزان امید در دانش آموزان دوره متوسطه همبستگی وجود دارد. طبق آزمون ضریب همبستگی پیرسون انجام گرفته، سطح معنی داری آزمون $\text{sig} = ۰/۰۰۰$ و زیر $۰/۰۵$ و مقدار $r = ۰/۲۵۶$ می باشد و بین دو متغیر رابطه مستقیم و ضعیف معنی دار وجود دارد. همانطوری که می دانیم برای داشتن یک جامعه خلاق و پرتحرک و شاد نیازمند افراد با انگیزه هستیم. براساس تئوری «برابری» انسان به عنوان موجودی عقلایی و عاطفی در مقابل محرک های بیرونی و درونی رفتارهای خاص از خود بروز می دهد و زمانی که احساس برابری در مقابل پاداش، امکانات، تسهیلات و... داشته باشد انگیزه بیشتری برای ادامه فعالیت داشته و پاسخ مثبت و فعالانه نسبت به محرک های

بیرونی می‌دهد و به تبع آن احساس امید به زندگی و آینده در فرد ایجاد می‌شود، نتایج تحقیق هزارجریبی و آستین‌فشان نیز نشان داده است که عدالت اجتماعی بر میزان امید و نشاط اجتماعی افراد تاثیر می‌گذارد. بنابراین یافته‌های تحقیق حاضر این نظریه‌ها و پیشینه‌ها را تایید می‌کند.

در رابطه با فرضیه ۴: بین میزان پایبندی به اعتقادات دینی و میزان امید در دانش‌آموزان دوره متوسطه همبستگی وجود دارد. طبق آزمون ضریب همبستگی پیرسون انجام گرفته، سطح معنی‌داری آزمون $\text{Sig} = 0/000$ و زیر $0/05$ و مقدار $r = 0/346$ می‌باشد و بین دو متغیر رابطه مستقیم و متوسط معنی‌دار وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بسیاری از جنبه‌های دین و مذهب بر امید، خوشبینی، همدلی و عفو تاکید دارند. همچنین پرهیز از تجاوز و رفتارهای ضد اجتماعی در مذاهب پیوسته سفارش شده است که این تاکیدات منجر به پدید آمدن احساس ارزش مثبت در پیروان ادیان می‌شود. مرور ادبیات تحقیق در مورد دین و امیدواری و شادکامی در جوامع غربی نیز نشانگر همبستگی مثبت بین دین و امید را نشان می‌دهد در بیشتر این تحقیقات اذعان شده است که این نتایج در مورد افراد سالخورده بیشتر صادق بوده است. ویلسون در مقاله‌ای با عنوان «همبسته‌های پذیرفته شده شادمانی» به بررسی عوامل موثر بر امید و شادکامی افراد می‌پردازد و در آن مقاله بر طبق یافته‌هایش بیان می‌دارد یکی از متغیرهایی که بر شادمانی فرد تاثیر می‌گذارد متغیر دین می‌باشد. نتایج تحقیق اکبر پوربنی و توکلی محمدی (۱۳۹۰) نیز نشان داد که بین اعتقادات دینی با شادی، نشاط و سلامتی روانی کارمندان زن رابطه وجود دارد، که نتایج تحقیق حاضر نظریه‌ها و یافته‌های پیشین را تایید می‌کند.

در رابطه با فرضیه ۵: میزان امید براساس پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه متفاوت است. آزمون تحلیل واریانس یکطرفه نشان داد که میزان امید براساس پایگاه اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان معنی‌دار می‌باشد. میزان امید در دانش‌آموزانی که از پایگاه اقتصادی اجتماعی پایین هستند، کمتر می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، افرادی که دارای خاستگاه خانوادگی (پایگاه) بالاتری هستند در مقایسه با دو گروه دیگر از میزان امید به زندگی بالاتری برخوردارند. این افراد بخاطر بهره‌مندی بیشتر از سرمایه مادی، فرهنگی و اجتماعی با سهولت بیشتر با انواعی از شبکه‌های اجتماعی ارتباط برقرار می‌کنند و امید و انگیزه بیشتری نسبت به اداکه زندگی دارند. اعضا این رده اجتماعی برای برخی از مردم یک الگو یا مرجع مهم به حساب می‌آیند. بنابراین اعضا دارای پایگاه بالا در میدان تعامل اجتماعی از منابع بیشتری جهت نفوذ و تاثیرگذاری بر دیگران هستند و در نتیجه زندگی شادتری دارند.

در رابطه با فرضیه ۶: مقایسه میزان امید براساس جنسیت دانش‌آموزان دوره متوسطه
آزمون تفاوت میانگین مستقل T-Test نشان داد که میزان امید در دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت بوده و دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر امیدوارتر می‌باشند. دلایل مختلفی می‌تواند موجب این اختلاف و تفاوت شود. چنین به نظر می‌رسد که مشارکت بیشتر پسران در خارج از منزل، برخورداری از امکانات بیشتری نسبت به دختران، احساس مثبت‌تر بودن همه می‌تواند از دلایلی باشد که این گروه امیدواری به آینده بالاتری دارند. این یافته با تحقیقات ویلسون مبنی بر اینکه بین امیدواری به آینده و جنس همبستگی وجود دارد مطابقت دارد.
مدل رگرسیونی میزان امید در دانش‌آموزان

نتایج تحلیل رگرسیونی عوامل تعیین کننده متغیر ملاک یعنی تعمیم‌پذیری امید به زندگی نشان می‌دهد که از میان متغیرهای پیش‌بین، متغیرهای پایبندی به اعتقادات دینی، پایگاه اقتصادی و اجتماعی و مقبولیت اجتماعی حدود ۲۶ درصد واریانس متغیر ملاک را تبیین می‌کنند. همچنین پایبندی به اعتقادات دینی بیشترین تاثیر را روی متغیر میزان امید دارد. همچنین ضریب نهایی رگرسیونی چندگانه $0/51$ است که مجذور آن یعنی ضریب تبیین $R^2 = 0/267$ همچنین ضریب تبیین تصحیح شده برابر $\bar{R}^2 = 0/261$ است
پیشنهادهای تحقیق

نتایج تحقیق نشان داد که میزان امید در دانش‌آموزان دختر نسبت به دانش‌آموزان پسر کمتر است، لذا پیشنهاد می‌شود خانواده‌ها و مسئولان تربیتی و آموزشی با توجه بیشتری به استقلال رأی، شایستگی و اعتماد به نفس دختران از بیگانگی اجتماعی آنان کاسته و آنان را برای قبول مسئولیت‌های اجتماعی آینده آماده سازند.

با توجه به اینکه بین عدالت اجتماعی و میزان امید رابطه معنی‌دار بدست آمد، لذا از مربیان و مدیران آموزشی تقاضا می‌شود که نسبت به توزیع منابع و امکانات آموزشی دقت کافی را بعمل آورند و از شدت تمایز اجتماعی در بین دانش‌آموزان بکاهند، چرا که این فاصله اجتماعی ممکن است به تدریج زمینه‌ساز تعارض در بین دانش‌آموزان و در نهایت منجر به بدبینی و ناامیدی نسبت به جامعه گردد.

ایجاد تفکر مثبت در دانش آموزان به اینکه فقط کاستی ها و مشکلات را نبینند و به دنبال زیبایی ها و نکات مثبت در زندگی روزمره و در مدرسه نیز باشند.

محدودیت های تحقیق

در فرآیند انجام پژوهش حاضر؛ عواملی چند محدودیت هایی را ایجاد کرده بودند که با تلاش و جدیت، علیرغم این محدودیتها، کار تحقیقی به انجام رسید از جمله این عوامل:

- ۱- عدم همکاری لازم از سوی مدیران مدرسه
- ۲- فقدان منابع اطلاعاتی لازم به دلیل بکر بودن موضوع تحقیق.

منابع

- اسدپور، کبری. حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی مولفه های معنای زندگی از منظر اسلام در کتاب های درسی دین و زندگی دوره متوسطه، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره دوم شماره اول، بهار و زمستان، پیاپی ۵/۲.
- اکبرپورینی، محسن و توکلی محمدی، محمودرضا. (۱۳۹۰). ارتباط اعتقادات مذهبی با شادی، نشاط و تندرستی روانی کارمندان زن دانشگاه قم. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال اول، شماره یک، زمستان ۱۳۹۰.
- اقلیما، مصطفی، پولادچنگ، زینب. (۱۳۸۶). بررسی میزان امید دانش آموزان دوره متوسطه (پایه دوم و سوم) شهرستان نجف اباد در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶، دانشگاه: علوم بهزیستی و توانبخشی.
- آهن کوب نژاد محمدرضا. (۱۳۸۶). بررسی میزان امید به آینده در جوانان شهر اهواز، طرح تحقیقاتی جهاد دانشگاهی، واحد استان خوزستان.
- اینگلهارت، رونالد. (۱۳۷۳). تحول فرهنگی در جامعه پیشرفته صنعتی، ترجمه: مریم وتر، تهران نشر کویر.
- براتی سده، فرید. (۱۳۸۸). اثربخشی مداخلات روان شناسی مثبت گرا در افزایش نشاط و شادی، خشنودی از زندگی و معناداری زندگی و کاهش افسردگی: مدلی برای اقدام، پایان نامه ی دوره ی دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی.
- بویری، ایرج. (۱۳۸۶)، رابطه علی بین خوش بینی، شوخ طبعی، سلامت روان و امید در دبیران راهنمایی شهرستان ایزده، پایان نامه کارشناس ارشد روان شناسی، واحد علوم و تحقیقات خوزستان.
- پورغزنین، طبیه و غفاری، فاطمه. (۱۳۸۴). بررسی ارتباط امید و عزت نفس در مددجویان گیرنده پیوند کلیه در بیمارستان امام رضا (ع) شهر مشهد، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی شهید صدوقی یزد، دوره سیزدهم. شماره اول، صفحه ۶۱-۵۷.
- پورمحمد، زهرا، دهقانی، خدیجه و یاسینی اردکانی، سید مجتبی. (۱۳۸۰). بررسی میزان ناامیدی و اضطراب در نوجوانان مبتلا به تالاسمی ماژور، مجله تحقیقات پزشکی، شماره ۵.
- جوکار، بهرام؛ نصیری، حبیب اله. (۱۳۸۷). معناداری زندگی، امید، رضایت از زندگی و سلامت روان در زنان. پژوهش زنان، دوره ۶، شماره ۲، تابستان ۱۳۸۷.
- حسینی، سیده مونس. (۱۳۸۵)، رابطه امید به زندگی و سرسختی روانشناختی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات خوزستان.
- خالقی عباس آبادی، سمیه. (۱۳۸۸)، بررسی تأثیر روش واقعیت درمانی بر افزایش شادکامی و سلامت روان، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه بهشتی تهران.
- سدرویشان، نجمه. (۱۳۸۳). تأثیر شیوه های واقعیت درمانی گروهی بر کاهش اضطراب دانش آموزان دختر مقطع متوسطه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خاتم تهران.
- عسگری، پرویز. شرف الدین، هدا. (۱۳۸۹). رابطه اضطراب اجتماعی، امیدواری و حمایت اجتماعی با احساس بهزیستی ذهنی در دانشجویان. یافته های نو در روانشناسی، دوره سوم، شماره ۱۹، پیاپی.
- قرآن کریم سوره زمر - آیه ۵.
- کرمانی، زهرا؛ خداپناهی، محمد کریم و حیدری، محمود. (۱۳۹۰). ویژگی های روان سنجی مقیاس امید اسنایدر، فصلنامه روان شناسی کاربردی، سال ۵، شماره ۳ (۱۹) صص ۲۳-۷.
- گلاس، ویلیام. (۱۳۹۰). درآمدی بر روان شناسی امید، ترجمه علی صاحبی، نشر سایه سخن.
- محمدی فر، محمدعلی. حبیبی عسگرآبادی، مجتبی. و بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۴). ساخت و هنجاریابی مقیاس اندیشه خودکشی در میان دانشجویان. مجله علوم روان شناختی، ۴، صص ۲۹-۱۶.
- مظفر، حسین. (۱۳۷۹). اثر نشاط روحی بر شکوفایی خرد، تربیت، شماره ی ۷.
- مولوی، پرویز؛ رستمی، خلیل؛ فدایی نائینی، علیرضا؛ محمدنیا، حسین؛ رسول زاده، بهزاد. (۱۳۸۶). بررسی عوامل موثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران، دوره ۲۵، شماره یک، بهار ۱۳۸۶.
- هزارجریبی، جعفر و رضا صفری شالی. (۱۳۸۸)، بررسی رضایت از زندگی و جایگاه احساس امنیت در آن، فصلنامه انتظام اجتماعی، سال اول، شماره ۳، صص ۲۸-

- Bronk, k. c., Hill, P.L, Lapsley, D.k., Talib, T.L., Finch, H. (2009). Purpose, hope, and Life Satisfaction in three age groups. *Journal of positive psychology*, pages 500- 510. Vol 4(b).
- Chang, E.C.,& Desimone, S.L. (2001). The influence of hope on appraisals, coping and dysphoria: a test of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20 (2), 117-129.
- Curry, L.A., Snyder, C.R., Cook, D.L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). The role of hope in student-athlete academic and sport achievement. *Journal of personality and Social psychology*, 73, 1257-1267.
- Diener, E., Biswas-Diener, R. (2001). "Income and subjective well-being: Will money make us happy"? *Social Indicators Research*. 57: 119-169.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R. E., & Sandvik, E. (2000). "The direction of influence between income and subjective well-being". Urbana-Champaign: Illinois.
- Fowler, J. H., Christakis, N. A. (2008). Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 year in the Framingham heart study. *British Medical Journal*. 337- 338.
- Frankle, V.(1971). *Man's search for meaning: An introduction to Logo therapy (A revised edition of from death camp to existentialism)*. Pocket Books, New York.
- Fredrichson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity and thrive*. New York.
- Giltay, E, J.Geleijnse, J. M. Zitman, F. G.Hoekstra, T, Schouten. E. G (2004). Dispositional optimism and all-cause and cardiovascular mortality in a prospective cohort of elderly dutch men and women. *Archives of General psychology*, vol 61, 1126- 1135.
- Olson D. H. (1989). *Enrich Questionnaire*.
- Rodriguze, D., (2006). Colombian happiness, hope on interdisciplinary look at the correlation between explanatory style, cultural and satisfaction. *Journal of personality and social psychology*, 1284-1260, 52.
- Rosen,C.E. (1982). Ethnic differences among impoverished rural elderly in use of religion as a coping mechanism. *Journal of Rural Community Psychology*, 3, 27-34.
- Sikszentmihalyi, M. Seligman, M. E. P. (2000). *Positive Psychology: An introduction*. *American Psychologist*. 221- 278.
- Snyder, C. R. (2000). Genesis: The birth and growth of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 25–38). San Diego, CA: Academic.
- Snyder,C.R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York, free press.
- Snyder, C.R. (2000). *Hand book of hope*. NewYork: Academic Press.
- Snyder, C.R., Shorey, H.S., Cheavens, J., Mannpulvers, K.M., Adams, V.H., & et al. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psycholog*, Vol 97, No 4, 820-826.
- Valle, M.f. (2006). *An analysis of hope as psycholocial strength*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of philosophy in the Department of psychology university of South Carolina.
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case of conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41: 221-229.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.
- Zimet, G, Dahlem, N, Zimet S & Farley, G, (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 52, pp. 30-41.

Abstract

The present study ways of improving it and expectancy among high school students therefore explored. Life expectancy is regarded as one of the parameters of social development. The research method was descriptive. It is all the population of high school students Cochran formula sample of 350 students were selected as sample. The subjects were selected by random sampling stratified sampling. Data were collected using two questionnaires: Snyder standardized questionnaire was used to measure hope. To measure the independent variables were studied using the theory and background of constructed questionnaire was designed in a Likert format. Tools validity face validity and reliability using Cronbach's alpha were measured and marked them with the tools that are reliable and valid. Data analysis was performed using the statistical software SPSS version 20. The results showed that the variable acceptability of hope, justice, adherence to religious beliefs, but the correlation is negative correlation between the variables of relative deprivation. There were significant gender-based expectancy students and male students than female students had hoped. Student's high socioeconomic to live and have hope for the future than other groups. Finally, multiple regression analysis showed that 26% of the criterion variables Predictor variables can be explained by hope.

Key words: hope, faith, religious beliefs, social acceptance, social justice, relative deprivation, socioeconomic status, students.

معنویت و ورزش دو راهکار مهم در سلامت روان

احمد رضا کیانی^{۲۶۷} / محمد زلیکانی^{۲۶۸} / ابراهیم برادری^{۲۶۹} / ام البنین هاشمی گرجی^{۲۷۰} / محمدعلی رحیمی^{۲۷۱}

چکیده

اهمیت سلامت روان در پیشگیری از آسیب های اجتماعی، همواره در کانون توجه و اهتمام مشاوران و روانشناسان قرار داشته است. مقاله حاضر با هدف بررسی راهکارهای متناسب (معنویت و ورزش) جهت سلامت روان دانش آموزان مطرح شد. در ابتدا معنویت تعریف و سپس ساختار چند بعدی آن بررسی شد، در ادامه راهکارهایی در حوزه معنویت ارائه شد؛ همچنین در ادامه ورزش به عنوان یک راهکار مناسب مطرح و سپس آثار آن بر سلامت روان (امید به زندگی، عزت نفس، تقویت حافظه، شادکامی) بررسی و واکاوی شد.

کلید واژگان

سلامت، روان، معنویت، ورزش

^۱. استادیار گروه مشاوره و علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.

^۲. (نویسنده مسئول) دانشجوی دکترای تخصصی مشاوره (مدرس موسسه ی غیر انتفاعی سارویه) mohammadz87@yahoo.com

^۳. دانشجوی دکترای تخصصی مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل

^۴. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، شاغل در اداره کل آموزش و پرورش استان مازندران، کارشناس اداره مراقبت در برابر آسیب های اجتماعی.

^۵. دانشجوی دکترای تخصصی مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل

مقدمه

دانش آموزان و محصلان بخش عظیمی از جمعیت کشور را تشکیل می دهند که تلاش در جهت سلامت آنان به عنوان نیروی کارآمد آینده، تضمین کننده ی سلامت جامعه و زیر بنای عرصه ی تعلیم و تربیت خواهد بود. اهداف متعالی آموزش و پرورش، زمانی تحقق خواهد یافت که تعلیم و تربیت و بهداشت سلامت در راستای یکدیگر حرکت کنند. از آنجا که یک انسان مدت مدیدی از عمر خود را از کودکی تا نوجوانی در مدرسه سپری می کند، مدرسه مکان مهمی جهت آموزش بهداشت و سلامت دانش آموزان است. براساس تعریف سازمان بهداشت جهانی، سلامت عمومی عبارت است از: رفاه کامل جسمی، روانی و اجتماعی فرد، که بین این سه جنبه تأثیر متقابل و پویا وجود دارد. بنابراین سلامت روان به عنوان یکی از ملاک های تعیین کننده ی سلامت عمومی افراد در نظر گرفته می شود که شامل احساس خوب بودن و اطمینان از کارآمدی خود، اتکا به خود، ظرفیت رقابت، تعلق بین نسلی و خودشکوفایی توانایی های بالقوه ی فکری و هیجانی است (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۰۱، ص ۷۶). سلامت روانی در واقع جنبه ای از مفهوم کلی سلامت است. سلامت روانی را حالت سلامتی کامل بدنی، روانی و اجتماعی، نه فقط فقدان بیماری یا ناتوانی تعریف می کنند؛ درواقع می توان گفت یکی از اهداف مربوط به سلامت روانی، ایجاد امکانات قابل قبول برای تأمین یک زندگی انسانی از نظر جسمی، روانی و اجتماعی برای فرد است (به نقل از اکبری، مرتضوی، ۱۳۹۴). دغدغه ای که وجود بسیاری از پژوهشگران، مسئولین را به خود جلب کرده است، ایجاد راهکارهای مناسب جهت تضمین سلامت دانش آموزان است. از جمله راهکارهایی که توجه بسیاری جلب کرده، معنویت است. معنویت یکی از ابعاد وجودی انسان است که آگاهی و خودشناسی را دربر می گیرد و یکی از ابعاد جدانشدنی انسان است که به زندگی او رونق، معنا و حیات واقعی می بخشد (غباری بناب و همکاران، ۲۰۰۸، به نقل از سلیمانی، رضایی، داداللهی ساراب، ۱۳۹۶). ابزار موثر دیگر ورزش و فعالیت بدنی است؛ تحقیقات مختلف، گویای این نتیجه است که فعالیت بدنی منظم بر سلامت روانی از لحاظ کارکردی اجتماعی و استرس و اضطراب تأثیر مثبت دارد، فعالیت بدنی نتایج روانی معناداری بر بدن دارد، در تحقیقات اخیر، مشخص شده با افزایش سن و کاهش تمایل به انجام ورزش ها، افسردگی، اضطراب و استرس مربوط به ناتوانی بروز می کند (ماکولی و همکاران، ۱۹۹۵، به نقل از سلمان، ۱۳۹۳). با توجه به مطالب مطرح شده، هدف از تحقیق کتابخانه ای حاضر، ارائه ی دو راهکار مهم (معنویت، ورزش) بر رشد سلامت روان دانش آموزان خواهد بود.

معنویت و سلامت روان

اهمیت معنویت^{۲۷۲} و رشد معنوی در انسان در چند دهه ی گذشته به صورتی روزافزون توجه روانشناسان و متخصصان بهداشت روانی را به خود جلب کرده است. پیشرفت علم روانشناسی از یک سو و ماهیت پویا و پیچیده ی جوامع نوین از سوی دیگر، باعث شده است که نیازهای معنوی بشر در برابر خواسته ها و نیازهای مادی قد علم کنند، اهمیت بیشتری بیابند. چنین به نظر می رسد که مردم جهان، امروزه بیش از پیش به معنویت و مسائل معنوی گرایش دارند (وست، ترجمه شهیدی، شیرافکن، ۱۳۸۷، ص ۹). اهمیت معنویت و رشد معنوی انسان در چند دهه گذشته به صورتی روزافزون توجه روانشناسان، متخصصان بهداشت روانی را به خود جلب کرده است (کزدی و همکاران، ۲۰۱۰، به نقل از غلامی و بشلیده، ۱۳۹۰). به نظر می رسد واژه ی معنویت کلمه ای است مثل عشق که برای بسیاری از مردم اهمیت بسزایی دارد، ولی مشخص کردن مفهوم آن بسیار دشوار است و بسیاری معتقدند که معنویت فراتر از کلمات است. در حقیقت چنین به نظر می رسد که کلمات قادر به تشریح معنویت نیستند و کلام از سخن گفتن درباره ی معنویت قاصر است (وست، ترجمه شهیدی، شیرافکن، ۱۳۸۷، ص ۲۴).

1. Spirituality

هاردی (۱۹۷۹) معنویت را این گونه تعریف کرده است: به نظر می رسد که مشخصات عمده ی تجربه های معنوی و مذهبی انسان، در اشتیاق او به یک واقعیت فرامادی نمایانگر می شود و این اشتیاق غالباً در اوایل دوران کودکی خود را نشان می دهد. این احساس که چیزی (حضور) ((سواى خودم)) قابل دریافت و ادراک است؛ و تمایل به شخصی سازی این حضور، در قالب نوعی الوهیت، و نوعی رابطه ی ((من-تو)) با آن، که از طریق نماز و نیایش برقرار می شود.

ویژگی های اساسی معنویت :

درواقع الکینز^{۲۳} و دیگران (۱۹۸۸) پدیده معنویت را دارای یک ساختار چندبعدی می دانند که شامل نه بخش عمده می شود. این اجزا به طور خلاصه به قرار زیر هستند:

- ۱- بعد روحانی یا فرامادی : که به عنوان خدای مشخص فرد، خودِ فراتر یا بُعد فرامادی تجربه می شود.
 - ۲- معنا و هدف در زندگی : با این معنا که ((خلاء وجودی)) را می توان با زندگی معنادار پر کرد.
 - ۳- داشتن رسالت در زندگی : فرد معنوی نوعی احساس وظیفه و تعهد دارد.
 - ۴- تقدس زندگی : زندگی مشحون از تقدس است و فرد معنوی می تواند تجربه هایی نظیر حیرت و اعجاب، تحسین و شگفتی را حتی در موقعیت های غیرمذهبی نیز داشته باشد؛ و دیگر اینکه، سراسر زندگی مقدس است.
 - ۵- اهمیت ندادن به ارزش های مادی : رضایت نهایی را نه در مادیات، بلکه در مسائل معنوی و روحی می توان یافت.
 - ۶- نوع دوستی : به معنای تحت تأثیر درد و رنج دیگران قرار گرفتن، داشتن احساس عدالت اجتماعی، و اینکه همه ی ما بخشی از آفرینش هستیم.
 - ۷- ایده آلیسم یا آرمان گرایی : فرد، جهانی بهتر را در ذهن به تصویر می کشد و تمایل دارد که این آرمان را برآورده سازد.
 - ۸- آگاهی از تراژدی : درد، مصیبت و مرگ، قسمتی از زندگی هستند و به آن رنگ و روح می بخشند.
 - ۹- ثمرات معنویت : معنوی بودن واقعی موجب تغییر همه ی جنبه های بودن، و نحوه زیستن می شود.
- معنویت در واقع یکی از ابعاد وجودی انسان است؛ این بعد وجودی انسان، فطری و ذاتی بوده که با توجه به رشد و بالندگی انسان و در نتیجه انجام مناسک دینی متحول شده و ارتقاء می یابد (الهی، ۱۳۸۶). امروزه رابطه بین مذهب به عنوان یکی از ابعاد معنویت با میزان سلامتی و بیماری بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است و مطالعات تجربی نشانگر روابط معنادار میان مذهب، معنویت و سلامت هستند (تن بولی و همکاران، ۲۰۰۶، به نق از سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۶). مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی، نقش مهمی در سلامت دانش آموزان ایفا می کند؛ لذا ضروری است که توجه خاصی به معنویت و راهکارهای جذب دانش آموزان به مسائل معنوی و مذهبی توسط مسئولین در مدارس انجام گیرد. حال این سوال پیش می آید که چه مدرسی در این امر موفق ترند؟ در پاسخ به این سوال، گریزی به دیدگاه آلپورت در خور توجه خواهد بود؛ افرادی که جهت گیری دینی درونی دارند، معتقدند که دین در ذات آن ها ریشه دارد، آن ها در کارها و اعمال روزمره ی خود فراقکنی نمی

کنند و واقعیت ها را قبول می کنند؛ آلپورت جهت گیری دینی درونی را چنین توضیح می دهد، که این افراد انگیزه اصلی اعتقادات خود را به صورت انتزاعی از مذهب می دانند و نیاز های دیگر این افراد که در درجه دوم اهمیت است، عقاید و مذهب آن ها را تحت تأثیر قرار نمی دهد، و برآورده شدن این نیازها را هم ضمن اعتقادات دینی ممکن می دانند. افراد دینی با این ویژگی سعی دارند که دین مورد اعتقاد خود را درونی ساخته و آن را در زندگی خود به کمال رسانده و دستورهای دینی را هم هرچه کامل تر انجام دهند، این ها افرادی هستند که با الگوی رفتاری و اعتقادی دینی شان زندگی می کنند؛ اما افرادی که جهت گیری بیرونی دینی دارند، تعهدات دینی خود را وسیله ای برای کسب مقام، قدرت یا امنیت و به طور کلی نوعی مصلحت اندیشی به کار می گیرند (گراوند، هاشم آبادی، کامکارزهرآوند، جعفری، ۱۳۹۱، ص ۷۹-۱۰۳). حال باید در جستجوی روشی بود که منبع کنترل درونی مذهبی را ترغیب می کند نه بیرونی. البته تربیت مذهبی دوران کودکی از اهمیت والایی برخوردار است چرا که چهار یا پنج سال اول زندگی یا دوره ی کودکی برای شکل گیری شخصیت اهمیت زیادی دارد (فیست و فیست، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۵، ص ۵۹). با توجه به شرح مطالب فوق، وظیفه ی مسئولین مدرسه کمی دشوار می گردد ولی ارائه ی راهکار در این خصوص، دانش آموزان را با مزایا و فواید منبع کنترل درونی مذهبی بیشتر آشنا می گرداند.

راهکار در حوزه معنویت :

۱- تأکید بر زندگی معنوی جهت رشد شخصی : همواره این راهکار باید مورد تأکید مسئولین مدرسه قرار گیرد و جهت آموزش آن، مثال های عینی و کاربردی حائز اهمیت فراوان است. مثال های متعدد از عارفان، دانشمندان و ورزشکاران که همواره با زندگی معنوی خود جهت رشد شخصی و رضای خداوند تلاش کردند می تواند مثرتر واقع شود. منظور از رشد شخصی، همان اعتقاد عمیق مذهبی (کنترل درونی مذهبی) است که شاخص فرد پخته است (همان، ص ۵۳۲).

۲- احساس وظیفه و تعهد افراد معنوی : یک فرد معنوی رسالتی با خود به همراه دارد؛ این رسالت، تعهدی در او ایجاد می کند که به طرق مختلف، کمک به انسان ها را در دستور کار قرار می دهد. تأکید بر زندگی دانشمندان، پزشکان که عمر خود را صرف خدمت به بشریت کرده اند، در گرایش دانش آموزان به معنویت تأثیر بسزایی دارد.

۳- تأکید بر علاقه اجتماعی : یک شخص معنوی تحت تأثیر درد و رنج دیگران قرار می گیرد و هم چنین تمام تلاشش بر این است که با چشمان دیگران ببیند و با گوش های دیگران بشنود و با قلب دیگران احساس کند؛ تأکید بر جملات فوق، در گرایش دانش آموزان به معنویت تأثیر بسزایی دارد از این نظر که به عنوان یک شخص معنوی غمخوار دیگران باشند و نسبت به هم نوع خود بی تفاوت نباشند. هم چنین رفتار، گفتار و کردار مسئولین مدرسه به عنوان اشخاص معنوی، حائز اهمیت بسیار است چرا که لذا اگر مسئولین مدرسه پیام های دوگانه از خود نشان دهند از این نظر که آن چه که می گویند با آن چه که انجام می دهند تفاوت داشته باشد، می تواند تأثیر مخربی داشته باشد.

ورزش و سلامت روان

برای ورزش تعاریف متعددی ذکر شده است. دریک تعریف، ورزش به عنوان مجموعه فعالیت ها یا مهارت های عادی جسمانی گفته می شود که بر پایه یک رشته قوانین مورد توافق همگانی و با اهداف تفریحی، یا برای مسابقه، نشاط شخصی، دستیابی به ورزیدگی، مهارت جویی یا آمیزه ای از این اهداف انجام می شود. در تعریف دیگری بیان شده، تربیت بدنی در لغت به معنای پرورش بدن به وسیله ی ورزش های گوناگون است و به مجموعه فعالیت هایی گفته می شود که متناسب با ویژگی های سنی

انجام می شود (دروار، قادری، شکوهی، ۱۳۹۵). ورزش عبارت است از یک فعالیت نهادینه شده که مستلزم کاربرد نیروی جسمانی شدید با استفاده از مهارت های جسمانی پیچیده به وسیله شرکت کنندگانی است که توسط عوامل درونی و بیرونی تحریک می شوند. این تعریف با فعالیت های ورزشی سازمان یافته ارتباط برقرار می کند (کوشافر، ۱۳۸۱، ص ۵۸). در جوامع مختلف از ورزش به عنوان وسیله ای برای پیشگیری از بیماری ها، بهبود سلامتی و احساس خوب بودن استفاده می شود (مقدم، زیوری رحمان، لسانی، ۱۳۹۰).

ورزش و امید به زندگی

تمام تلاش و کوشش انسان، برای دست یابی به زندگی بهتر، هدفمند و با کیفیت عالی همراه با کامیابی و رسیدن به لذت واقعی است که ورزش، بهترین زمینه ساز رسیدن به این هدف ها می باشد. ورزش، کیفیت زندگی را بهتر می کند و نیز کارکرد جسمی را حفظ کرده و زندگی مستقل افراد مسن را طولانی تر می سازد (به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). بر اساس یافته های تحقیقاتی پروفیسور استیوایلر، حتی امید به زندگی افراد چاقی که دارای تحرک هستند، از امید به زندگی افراد لاغری که اکثر اوقات در جای تلویزیون لمیده اند، بیشتر است. پژوهش های انجام گرفته در مورد چهل هزار زن حاکی است، که حتی تحرکات بدنی ملایم نظیر باغبانی یا پیاده روی، در صورتی که چند بار در هفته صورت گیرد، به افزایش طول عمر کمک می کند (همان، ۱۳۹۸).

ورزش و عزت نفس

عزت نفس^{۲۷۴} نیاز مهم و بنیادی است و نقش مثبت و معناداری در زندگی انسان ایفا می کند. عزت نفس مفهومی است که با انگاره های خودشناسی و خود آگاهی مرتبط است؛ به بیان ساده تر عزت نفس باور و اعتقادی است که انسان، درباره ی ارزش و اهمیت خود دارد. عزت نفس را می توان با عوامل مختلفی توضیح داد، از جمله فردی که عزت نفس دارد معتقد است که انسان، شریف و مقدس است و به دلیل این شرافت و مقدس بودن نمی توان او را قربانی اعتقادات و ارزشهای دیگران کرد. عامل دیگر خود دوستی و احساس خوب داشتن از آن چه که هستیم و شرمگین نبودن و خجالت نکشیدن از وجود خودمان می باشد. طبق تعاریف مطرح شده، عزت نفس اساس زندگی سالم را تشکیل می دهد؛ به طوری که بزرگی و عظمت انسان به آن وابسته است. عزت نفس جایگاه ویژه ای در بین روانشناسان و عالمان دینی داشته است. در این رابطه راجرز می گوید (عزت نفس عبارت است از ارزیابی مداومی که شخص نسبت به ارزشمندی خود دارد). (شاملو، ۱۳۸۲، ص ۱۴۴) عزت نفس چگونگی احساس فرد درباره ی خود است و بر همه ی افکار، ادراکات، هیجانات، ارزش ها و اهداف شخصی نفوذ دارد و کلید رفتار وی می باشد (لورنس، ۲۰۰۶). طبق نظریه ی گشتالت احساس عزت نفس محکم یکی از پاداش های طبیعی پی بردن به این موضوع است که واقعاً از توانمندی درونی برای متکی بودن به خود برخورداریم. (پروچسکا و نور کراس؛ سید محمدی، ۱۳۹۳) برندن عزت نفس را به صورت تجربه ی شایسته بودن برای رویارویی با چالش های اساسی زندگی تعریف کرده است. (یوسفیان و اصغری پور، ۱۳۹۲، ص ۲۰۸) ویلیام جیمز، عزت نفس را برداشت های ارزشمندی که فرد برای خود قائل است، تعریف می کند. احساس خوب داشتن نسبت به خود

³. self esteem

از نیازهای اساسی روان آدمی است و انسان برای تأمین و ممانعت از حسّ تحقیر شخصی، ناخودآگاه دست به تلاش هایی می زند و از سازوکارهای دفاعی خاصی استفاده می کند. عزت نفس یا خود ارزیابی، اثرات برجسته ای در جریان فکری، تمایلات، ارزش ها و هدف های انسان دارد و کلید فهم رفتار اوست. (ستوده، به نقل از مردانی، شریفی اصفهانی، ۱۳۸۹) مزلو عزت نفس را عبارت از شایستگی، توانمندی، کفایت، اطمینان، استقلال و آزادی می داند که اگر ارضا شود، افراد احساس ارزشمند بودن، توانا بودن، ثمر بخش بودن و اعتماد به نفس و در غیر این صورت احساس حقارت، درماندگی و ضعف می کنند. (حسینی نسب و وجدان پرست، ۱۳۸۱، ص ۱). از جمله عوامل تاثیر گذار بر عزت نفس ورزش است؛ مرورهای نقلی در خصوص فعالیت بدنی و افزایش عزت نفس معدودند، این مرورها (لیت، ۱۹۹۴، سانسستروم، ۱۹۸۴) عموماً به این نتیجه منجر شده اند که تقریباً نیمی از مطالعات تجربی و نیمه تجربی، حاکی از افزایش معنی داری در عزت نفس بوده اند. در تنها طرح نیمه تجربی که در ایران انجام شده است (براتوند، ۱۳۸۱)، تأثیر ورزش در عزت نفس، ابراز وجود و پرخاشگری نوجوانان بزهکار کانون اصلاح و تربیت اهواز سنجیده شد. در این تحقیق مشخص شد که فعالیت بدنی، پس از یک ماه، اثر مثبتی بر عزت نفس و ابراز وجود و کاهش پرخاشگری گذاشته است. پژوهش های غیر تجربی دیگر ی مانند نیس شوشتری (۱۳۸۱)، نوربخش و حسن پور (۱۳۸۳)، خورند (۱۳۸۳) و عباس کلیجی و همکاران (۱۳۸۱)، عزت نفس را در ورزشکاران و غیر ورزشکاران به طور کلی سنجیده اند. نیس شوشتری (۱۳۸۱) پس از مقایسه ۱۵۰ دانشجوی ورزشکاری که در المپیاد دانشجویی شرکت کرده بودند با ۱۵۰ دانشجوی غیر ورزشکار، دریافت که عزت نفس دانشجویان ورزشکار به طرز معنی داری بیشتر است. نوربخش و حسن پور (۱۳۸۳) پس از مقایسه ۱۴۰ دانش آموز ورزشکار با ۱۴۰ دانش آموز غیر ورزشکار نشان دادند که عزت نفس پسران ورزشکار بیشتر از پسران غیر ورزشکار است. خورند (۱۳۸۳) نیز پس از مقایسه ۹۰ دانشجوی دختر ورزشکار با ۷۰ دختر غیر ورزشکار، دریافت که عزت نفس دانشجویان دختر ورزشکار بیشتر از غیر ورزشکاران است. عباس کلیجی و همکاران (۱۳۸۱) در اقدامی متفاوت رابطه بین عزت نفس و موفقیت ورزشی ورزشکاران را سنجیدند. آنان پس از بررسی ۸۱ فوتبالیست و ۷۶ کشتی گیر نشان دادند که بین عزت نفس و موفقیت ورزشی همبستگی مثبت وجود دارد. بانظر بر نتایج پژوهش های فوق همبستگی مناسبی بین ورزش و عزت نفس وجود دارد به نوعی ورزش باعث افزایش اعتماد به نفس و تسلط بر مسائل می شود (گولدبرگ و مارک، ۱۹۹۷؛ به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین مشخص شد که فعالیت های بدنی تأثیر مثبتی در ایجاد اعتماد به نفس در بزرگسالان دارد (سانترو، ۱۹۸۴؛ به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). مرور پژوهش های فوق می تواند دلیل محکمی جهت سوق دانش آموزان به امر ورزش باشد.

ورزش و فعالیت شناختی

رابطه ذهن - بدن قرنهایست که موضوع بحث است. در قرن بیستم، بحث در این باره به اینجا کشید که آیا تمرین دادن بدن اثر سودمندی بر کارکرد مغز دارد یا خیر (اتنیر و همکاران، ۱۹۹۷). نظریه پردازانی مانند پیاژه (۱۹۳۶) و کفارت (۱۹۶۰) گفتند فرصت هایی که برای رشد حرکتی وجود دارد، تعیین کننده های مهمی در رشد ذهنی کودکان عادی و کودکانی که ناتوانی یادگیری دارند به حساب می آید. پیشرفت های اخیر در فیزیولوژی روانی نشان می دهد که تمرین بدنی جریان خون مغز، میزان نور اپی نفرین و دوپامین را افزایش می دهد (اتنیر و همکاران، ۱۹۹۷). برخی از این تغییرات بر میزان اکسیژن مغز تأثیر می گذارند و برخی دیگر در بهتر شدن حافظه نقش دارند. این یافته ها روشنگر و مقدمه تحقیقات رفتاری متعددی اند که اثر تمرین بر کارکرد شناختی انسان را آزموده اند. اتنیر و همکاران با فراتحلیل ۱۳۴ تحقیق نتیجه گرفتند که اثر کلی تمرین بر تکلیف هایی مانند زمان واکنش، حافظه، استدلال و آزمون های تحصیلی پیشرفت معنی داری نشان داد (واعظ موسوی و مسیبی، ۱۳۹۶). باتوجه به موارد مطرح شده انتظار می رود، مسئولین مدرسه توجه خاصی به ورزش و تمرینات بدنی داشته باشند چرا که ورزش می تواند تأثیر مثبتی بر حافظه داشته باشد.

ورزش و شادکامی

شادکامی^{۲۷۵} به عنوان یکی از مهم ترین نیازهای روانی بشر، به دلیل تأثیرات عمده ای که بر شکل گیری شخصیت آدمی دارد، همواره ذهن انسان را به خود مشغول کرده است؛ از طرفی جامعه ای پویا و زنده تلقی می شود که عناصر شادی آفرین در آن فراوان باشد، بنابراین می توان گفت، شادکامی یکی از مفاهیم و مولفه های اساسی زندگی افراد به ویژه دانش آموزان به شمار می رود (صالحی عمران و عابدینی بلترک، ۱۳۹۷). شادکامی یکی از شاخص های مهم بهداشت روانی در جامعه است (بحری نجفی و میرشاه جعفری، ۱۳۹۴). شادی دقیقاً به معنای مطلوبیت نیست اما می تواند انعکاس دهنده ی خوبی، از میزان خشنودی افراد از زندگی باشد و می توان آن را به عنوان تقریب مناسب از مطلوبیت در نظر گرفت (فتاحی، کرمی، محمدی راد، ۱۳۹۵). از نظر سامنز شادی، دارا بودن یک نوع خاصی از نگرش ها و گرایشات مثبت نسبت به زندگی است که در آن شکل کاملی از شناخت و عاطفه وجود دارد (وینهوون^{۲۷۶}، ۲۰۰۶، ۲۰). در تعریفی دیگر لایوبومیرسکی و همکاران (۲۰۰۵) شادکامی را تجربه احساس نشاط، شادی و خوشی و نیز دارا بودن این احساس که فرد زندگی خود را خوب، بامعنا و با ارزش بداند در نظر گرفته اند. حال ورزش در ایجاد شادی نقش مهمی دارد؛ فعالیت های ورزشی، مقدار مواد شیمیایی عصبی مثل «اندورفین»^{۲۷۷} را افزایش می دهند که باعث آرامش و بهبود اعصاب و رفتار می شود در نتیجه فرد از لحاظ روحی و فکری به همان اندازه سلامت جسمی، احساس شادایی و سلامتی می

4. Happiness
5. Veenhoven
6. Endorphin

کند(عباسیان، ۲۰۱۳، به نقل از اراضی، رفعتی، دادوند، ۱۳۹۵). اندورفین ها یا مورفین ها که به طور طبیعی در بدن ساخته می شوند، از غده هیپوفیز قدامی در پاسخ به ورزش و استرس های جسمی و روانی ترشح می شوند. نقش اصلی آن ها تسکین درد، تنظیم ترشح هورمون هیپوفیز و تنظیم متابولیسم گلوکز است. مهم ترین آن ها بتا-اندورفین است که در خون آزاد می شود؛ بتا اندورفین آزاد شده در خون، به علت موانع خونی- مغزی نمی تواند به مقدار زیاد وارد مغز شود و به علت قابلیت اندازه گیری در خون اهمیت فیزیولوژیک دارد. بتا اندورفین یک محصول ورقه ورقه شده از پراپیوملانوکورتین است که از هورمون پیش ماده برای هورمون آدرنوکورتیکو تروپیک تولید می شود و به طور موازی با بتا اندورفین تغییر می کند بنابراین هر جا که آدرناکورتیکوتروپیک رها شود بتا اندورفین نیز آزاد می شود. بتا اندورفین تولید شده به سلول های انتقال دهنده درد می چسبد و سبب مسدود شدن عملکرد این سلول ها شده و از این طریق سبب کاهش درد می شود، بتا اندورفین علاوه بر کاهش درد سبب ایجاد خوشحالی و نشاط در فرد می شود(هکنی^{۲۷۸}، ۲۰۰۶). تحقیقاتی که بتا اندورفین را اندازه گیری کرده اند، نشان داده اند که با ورزش سطح این مواد افزایش می یابد(رجایی و همکاران، ۲۰۰۵). حتی تا دو روز بعد هم بالا باقی می ماند(ماسز^{۲۷۹} و همکاران، ۲۰۰۶).

راهکار

با توجه به موارد مطرح شده بهترین زمان اختصاص به ورزش، مراسم صبحگاهی است، چرا که عموماً تمام دانش آموزان در مراسم حضور دارند و دبیر ورزش با همکاری مسئولین مدرسه می تواند با خلاقیت خود مسابقات صبحگاهی ورزشی برگزار کرده و از این طریق بر شادکامی و عزت نفس دانش آموزان بیفزاید.

7. Hackney
 8. Mathes

نتیجه گیری

معنویت و ورزش در این مقاله به عنوان دو راهکار مهم بر سلامت روان دانش آموزان معرفی شد. در واقع معنویت علم زندگی است و به انسان می آموزد چگونه سلامت روحی و روانی اش را حفظ کند. معنویت در حقیقت شامل ظرفیت فرد در توسعه ی یک سیستم ارزشی است و همواره یک سبک زندگی می تواند باشد که شخص آن را تجربه کرده تا به یک اتحاد درونی برسد. همان طور که مطرح شد معنویت بر سلامت روان دانش آموزان نقش کلیدی و مهمی ایفا می کند و آن ها به نوعی زمانی با معنویت حقیقی آشنا خواهند شد که کارکنان مدرسه خود، با حقیقت معنویت آشنا باشند و رفتاری مبتنی بر معنویت حقیقی نشان دهند؛ مع هذا برگزاری آموزش ضمن خدمت معلمان در این مسیر کمک شایانی خواهد کرد. همچنین راهکار مهم دیگر در بعد سلامت روان دانش آموزان، ورزش است. ورزش و اهمیت آن چیزی است که بر کمتر کسی پوشیده مانده است. تربیت بدنی و ورزش جز لاینفک تعلیم و تربیت و وسیله ای برای رسیدن به سلامت روحی نسل امروز است از آثار مهم ورزش بر سلامت روان می توان به افزایش اعتماد به نفس، افزایش قابلیت حافظه، ایجاد شادی و افزایش امید به زندگی اشاره کرد. درحقیقت ورزش زمانی می تواند اثرگذار باشد که خلاقیت در این امر دیده شود. مراسم صبحگاهی بهترین زمان جهت برگزاری بازی های ورزشی و ایجاد شور و نشاط در بین دانش آموزان است. با خلاقیت نشان دادن در ابداع بازی های ورزشی یا طراحی بازی های ورزشی مناسب و برگزاری مسابقه می توان شادکامی، اعتماد به نفس و دیگر مولفه های سلامت روان را در دانش آموزان نهادینه ساخت

- صالحی عمران، ابراهیم؛ عابدینی بلترک، میمنت (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین شادکامی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان در فضاهای آموزشی استان مازندران با تأکید بر نقش برنامه ریزی آموزشی. دو فصل نامه برنامه ریزی آموزشی، دوره ۷، شماره ۱۳.
- عباسی کلیجی، غلامرضا و همکاران (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین عزت نفس و موفقیت ورزشی در فوتبالیست ها و کشتی گیران. پنجمین همایش ملی تربیت بدنی و علوم ورزشی.
- غلامی، علی؛ پشلیده، کیومرث (۱۳۹۰). اثربخشی معنویت درمانی بر سلامت روان زنان مطلقه. فصل نامه مشاوره و روان درمانی خانواده. سال اول، شماره سوم.
- فتاحی، شهرام؛ کرمی، جهانگیر؛ محمدی راد، منصور (۱۳۹۵). بررسی عوامل اقتصادی - اجتماعی مؤثر بر شادی و بهره وری نیروی کار (مطالعه موردی: کارگاه های صنعتی شهرستان کرمانشاه). مدیریت بهره وری. ۸ (۳۶): ۷-۳۶.
- فیست، جس؛ فیست، گریگوری جی (۲۰۱۳). نظریه های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۵). تهران: نشر روان.
- کوشافر، علی اصغر (۱۳۸۱). اصول و مبانی تربیت بدنی. انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
- گراوند، هوشنگ؛ قنبری هاشم آبادی، بهرام علی؛ کامکارزهرآوند، پیمان، جعفری، سپیده (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی جهت گیری دینی (درونی و بیرونی) با سلامت روانی و باورهای غیر منطقی. روانشناسی و دین، ۵ (۱)، صص ۷۹-۱۰۳.
- مردانی، فیروز؛ شریفی اصفهانی، محمود؛ بررسی تطبیقی مفهوم عزت نفس از دیدگاه مولانا و روانشناسان انسان گرا؛ پژوهش نامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد؛ شماره ۲۲، بهار ۱۳۸۹.
- نوربخش، پیروش؛ حسن پور، قباد (۱۳۸۳). بررسی مقایسه ای عزت نفس و خودپنداره پسران ورزشکار و غیر ورزشکار دوره متوسطه نواحی آموزش و پرورش شهر اهواز و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. حرکت، ش ۲۱، صص ۱۹-۳۲.
- نیسی شوشتری، عبدالجلیل (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه عزت نفس دانشجویان ورزشکار و غیر ورزشکار دانشگاه شهید چمران اهواز (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید چمران.
- واعظ موسوی، محمد کاظم؛ مسیبی، فتح الله (۱۳۹۶). روان شناسی ورزشی. تهران: انتشارات سمت.
- وست، ویلیام (۱۹۵۰). روان درمانی و معنویت. ترجمه شهریار شهیدی و سلطانعلی شیرافکن (۱۳۸۷). تهران: انتشارات رشد.
- یوسفیان، فهیمه؛ اصغری پور، نگار (۱۳۹۲). مقایسه ی اثربخشی درمان گروهی شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی و درمان گروهی شناختی رفتاری بر عزت نفس دانش آموزان دختر، مجله اصول بهداشت روانی، ۱۵ (۳):

Elkins, D.N., Hedstorm, L.J., Hughes, L.L., Leaf, J. A. and saunders, C. (1988) **Towards a humanistic phenomenological spirituality**, journal of Humanistic psychology, 28(4):5-18



Etnier, J.L., W. Salazar, D.M. Landers, S.J. Petruzzello, M.W. Han, & P. Nowell (1997). **"The influence of physical Activity fitness and Exercise upon cognitive functioning: A meta-analysis"**, Journal of sport and Exercise, 19, pp. 249-277.

Hackney AC. **Exercise as a stressor to the human neuroendocrine system.**

Medicina(Kaunas)2006;42:788-97.

Hardi, A. (1979) **the spiritual nature of man**. Oxford: clarendon.

Kephart, N. (1960), **The Slow Learner in the Classroom**, Columbus, OH: Merrill.

Lowrence, W.W. (2006). Four dimensions of assertiveness. **Multivariate .journal of behavioral research**, 15 (2), 127-139

Leith, L. M. (1994). **Foundations of Exercise and mental health**, Morgantown, WV: Fitness information Technology.

Mathes WF, Kanarek RB. **Chronic running wheel activity attenuates the antinociceptive actions of morphine and morphine-6-glucouronide administration in to the periaqueductal gray in rats**. Pharmacol Biochem Behav 2006; 83:578-84.

Piaget, J. (1936), **The Origins of Intelligence in Children**, New York: Univercity Press.

Rajaei Z, Alaei H, Nasimi A, Amini HO, Ahmadiani A. **Ascorbate reduce morphine-extracellular DOPAC level in the nucleus accumbens: A microdialysis study in rats. induced** Brain Res 2005; 1053:62-6.

Sonstroem, R. J., L. L. Harlow & L. Josephs (1994), Exercise and self-esteem: **validity of model expansion and exercise associations**, Journal of sport and exercise psychology. 16, pp. 29-42.

Veenhoven, R. (2006). **New direction in the study of Happiness**, www.Veenhoven.Fsw.eur.nl.

World health organization. (2001). **The world health report**. Health system: Geneva. ,Life style for Health, fitness, and Wellness, 76.

اثر بخشی آموزش باورهای غیرمنطقی بر میزان گرایش به اعتیاد دانش آموزان

فاطمه بهرامی *

استادیار، دکتری روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران
F.bahrani@hsu.ac.ir

علیرضا یوسف آبادی

کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی نیشابور، واحد علوم و تحقیقات خراسان رضوی (نیشابور)، نیشابور، ایران
yosef2645@gmail.com

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش آموزش باورهای غیرمنطقی به منظور پیشگیری از سوء مصرف مواد در میان دانش آموزان می باشد. این پژوهش از نوع پژوهش های نیمه آزمایشی (طرح پیش آزمون - پس آزمون-) بوده و جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پایه اول دبیرستان های شهرستان سبزوار در سال ۱۳۹۴-۱۳۹۵ می باشد و حجم نمونه پژوهش شامل 30 نفر از دانش آموز پسر که به صورت نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و با استفاده از پرسشنامه مقیاس ایرانی پذیرش اعتیاد (IAPS) می باشد که نمونه مورد نظر به صورت کاملاً تصادفی به دو گروه 15 نفری تقسیم شدند (۱۵ نفر گروه آزمایش و 15 نفر گروه کنترل) سپس گروه آزمایش به مدت 11 جلسه مورد آموزش باورهای غیرمنطقی قرار گرفتند و بعد از آموزش، هر دو گروه مورد آزمون مجدد قرار گرفتند و داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته شد. نتایج پژوهش نشان دهنده این موضوع می باشند که آموزش باورهای غیرمنطقی در گروه آزمایش باعث کاهش گرایش دانش آموزان به اعتیاد می گردد و این تاثیر هم باعث کاهش گرایش فعال و هم کاهش گرایش منفعل به اعتیاد دانش آموزان می شود. از این روش می توان برای پیشگیری از اعتیاد بهره برد. و باورهای غبط و غیرمنطقی در باره اعتیاد را از ذهن دانش آموزان دور ساخت. در واقع نتایج این پژوهش تأییدی بر دیدگاه عقلانی - عاطفی الیس است.

واژگان کلیدی: باورهای غیرمنطقی، گرایش به اعتیاد، دانش آموزان.

۱- مقدمه

بشر امروزی بیش از پیش با معضلات و مسائل تنش زا و آسیب رسان درگیر بوده و متأسفانه بسیاری از افراد صرف نظر از سطح فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، با باورهای غیرمنطقی و انجام رفتارهای خودتخریب گرایانه و آسیب رسان که به سلامت جسم و روان شان لطمات جبران ناپذیری وارد می سازد مبادرت می ورزند. در این میان جوانان و نوجوانان با توجه به شرایط و تغییرات زیستی و روانی بیشتر از سایرین در معرض خطر بوده و امکان بروز اینگونه رفتارها در آنها در قیاس با افراد دیگر جامعه بیشتر است (کاشفی، ۱۳۹۲). جوانان در هر کشوری به لحاظ تحرک اجتماعی و بالندگی، نقش محوری را در توسعه همه جانبه ایفا می کنند. آمارها بیانگر این هستند که میزان مصرف مواد در بین جوامع مختلف بویژه در میان نوجوانان و جوانان در دهه های اخیر افزایش چشم گیری داشته است (میلشیر، چستنگ، کلبرگ ۲۰۰۷). روند رو به افزایش مصرف مواد در بین نوجوانان بسیار نگران کننده است، زیرا اکثر نوجوانان که مصرف مواد را در سالهای اولیه نوجوانی آغاز می نمایند به مصرف این ماده در سالهای آینده ادامه می دهند، و میزان مصرف مواد و همچنین مشکلات مرتبط با آن نیز افزایش می یابد (محمدخانی، ۱۳۸۵). سالهاست که اعتیاد و سوء مصرف مواد در میان مسائل پیچیده و پرهزینه کشورمان جمهوری اسلامی ایران، بالاترین رتبه را به خود اختصاص داده است. آسیب های پزشکی، روان پزشکی ناشی از سوء مصرف مواد مخدر، رفتارهای مجرمانه ز جمله قتل، خودکشی، تجاوز به عنف، سرقت، موارد متعدد دیگر آسیب های روانی اجتماعی حاصل از سوء مصرف مواد مانند فقر، طلاق، بیکاری و... به همراه خسارت ها و دردهای انسانی بی شمار بشری، توجه به این پدیده پدیده را اجتناب ناپذیر می سازد این اختلالات، عوارض بسیاری را بر پیکره ی سلامت، و امنیت جامعه برجای میگذارد اطلاعات حاصل از زمینه یابی نظارت بر مطالعات آینده که از سال ۱۹۷۵ هر ساله توسط NIDA (موسسه سوء مصرف مواد آمریکا) در دانشگاه میشیگان انجام می پذیرد، نشان می دهد که ارزشها، ترجیحات، شیوه زندگی و سطح مصرف مواد در میان جوانان، در سال های اخیر به شدت تغییر کرده است و به طور هشدار دهنده ای به دانش آموزان مقاطع وسنن پایین تر یعنی بین ۱۰ و ۱۲ ساله کشیده شده است و همچنین ادراک خطرناک بودن مصرف مواد نیز دچار کاهش شده است (عابدی، ۱۳۹۰). پیشگیری از مصرف مواد همچون پیشگیری از بیماری نیازمند شناسایی علل و عوامل درگیر در آن میباشد. (نیکلسون، ۱۹۹۶). گرایش به مصرف مواد رابطه مستقیم با حوزه های نگرشی افراد از قبیل درک آنها از قانونی بودن و میزان پذیرش اجتماعی مواد، ضررهای ناشی از مصرف مواد و یا حالات و پیامدهای خوشایند مصرف مواد دارد (سارویلا، ۱۹۹۸). آیزن و فیش بین (۱۹۸۰) بر اساس نظریه ای که موسوم به نظریه اقدام عقلانی است، به نقش نگرش ها در گرایش به اعتیاد توسط نوجوانان و جوانان اهمیت قابل توجهی داده اند (رضایی، صنوبری، ۱۳۹۲). الیس دیدگاه خود را یک دیدگاه جهان شمول می داند و معتقد است باورهای غیرمنطقی یازده گانه او در تمام انسان ها ممکن است وجود داشته باشد. طبق دیدگاه الیس و بک در افراد سوء مصرف کننده مواد، وجود چند نگرش و باور غیرمنطقی رایج، منجر به تحمل پایین ناکامی و در نتیجه احساسات منفی مثل خشم و غمگینی می شود. زمانی که فرد انتظار دارد همه چیز باید و بروفق مرداش

باشد، اگر با کوچکترین مانعی مواجهه شود تحریک پذیر و آشفته می شود و شیوه های دیگر رسیدن به هدف را نادیده می گیرد. در چنین شرایطی فرد برای مقابله با مشکل و کاهش تنش به سوء مصرف مواد روی می آورد (مبارکی، 1390). تصورات غلط و اشتباه در باره امورات روزمره باعث به وجود آمدن باورهای غیرواقعی و غیرمنطقی خواهد شد و افرادی که بر باورهای غیرمنطقی تاکید می کنند در زندگی با مشکلات روبرو خواهند شد (هالین، 1996). اگر فرد در برخورد با رویدادهای زندگی توانایی شناسایی شیوه های رویارویی سالم را نداشته باشد در واکنش فعال نسبت به چالش های زندگی با دشواری روبرو خواهد شد و برای حل مشکلات زندگی خود با رفتارهای انحرافی پناه می برد (کلینکه، ۱۹۹۸). افراد بر اساس نوع باوری که نسبت به مواد مخدر دارند، به مصرف آن روی می آورند. بنابراین، یکی از راه های کنترل تقاضا، تغییر نگرش افراد نسبت به سوء مصرف مواد مخدر است (بوهنر، وانک، 2002). انتظارات و باورهای افراد از توانایی ها و صلاحیت های خود در رابطه با امور روزمره، بسیاری از رفتارهای آنها را تحت تاثیر قرار می دهد (موسوی، ۱۳۸۸). لذا در پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوال هستیم که آیا آموزش باورهای غیرمنطقی به دانش آموزان می تواند عاملی برای تغییر نگرش آنها نسبت به مصرف مواد مخدر و در نتیجه کاهش میزان گرایش به اعتیاد در آنان گردد.

از جمله پژوهش هایی که در این زمینه انجام شده است می توان به یافته های پژوهش بهرامی و معاضدیان و حسینی المدنی (1392) با عنوان اثربخشی آموزش مهارت حل مساله و تصمیم گیری بر کاهش نگرش مثبت وابستگان به مواد افیونی موید آن است که آموزش مهارت حل مساله و مهارت تصمیم گیری بر کاهش نگرش افراد معتاد نسبت به اثرات، خطرات و تمایل به مصرف مواد مخدر تاثیر مثبت دارد. موبه طور معناداری نگرش افراد معتاد را نسبت به مصرف مواد تغییر دهد. واز میزان نگرش مثبت آنها به سمت مصرف مواد افیونی به طور چشمگیری بکاهد.

نتایج پژوهش احمدی، طالع پسند، رضایی، سرکشیک زاده، قدسی (1393) با عنوان اثربخشی برنامه آموزش مروج سلامت بر پیشگیری اولیه از اعتیاد در دانش آموزان مقطع متوسطه استان قم نشان داد آموزش برنامه مروج سلامت در کاهش گرایش به سوء مصرف مواد، گرایش فعال و گرایش منفعل دانش آموزان موثر بوده است. در بررسی جداگانه اثر بخشی آموزش ها بر گروه های دختر و پسر، نتایج نشان داد آموزش برنامه مروج سلامت در کاهش گرایش به سوء مصرف مواد و گرایش فعال و گرایش منفعل در دانش آموزان دختر موثر بوده است.

قربانی، کاظمی، قربانی (1390) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه باورهای غیرمنطقی در مصرف کنندگان شیشه و افراد عادی به این نتیجه رسیدند که گروه سوء مصرف کننده شیشه نسبت به گروه گواه باورهای غیرمنطقی بیشتری دارد. موبه توجه به نتایج پژوهش نتیجه می گیرد: افراد سوء مصرف کننده شیشه کمتر قادر به تنظیم رویدادهای شناختی و روانی مختلف هستند و در پیگیری اهداف خود دچار مشکل می گردند و تمایل قوی این افراد برای کنترل بیش از حد خود می تواند ریشه در باورهای غیرمنطقی آنها داشته باشد.

توناتو (۱۹۹۹) در پژوهشی بر روی 108 معتاد، از تحریفات شناختی بیشتری استفاده می کنند. آزمودنی سوء مصرف کننده از داروهای روانگردان نشان داد که رویدادهای ناخوشانید شناختی از قبیل باورهای غیرمنطقی با عود سوء مصرف مواد ارتباط قوی دارد، در حالی که با رویدادهای خوشایند شناختی، این رابطه ضعیف بود.

نتایج مطالعات مک کالر و همکاران (2001) بیانگر آن است که قصد افراد برای سوء مصرف مواد، دست کم در دفعات اولیه مصرف، تحت تأثیر نگرش آنان به سوء مصرف مواد قرار دارد.

زولینگر (۲۰۱۳) تأثیر دوره آموزش مهارت های زندگی مبتنی بر دانش و نگرش دانش آموزان هند ی را نسبت به سیگار مورد مطالعه قرار داد. نتایج مقایسه دو گروه آزمایشی و کنترل نشان داد که دانش آموزانی که مهارت های زندگی را آموزش دیده بودند کمتر سیگار کشیدند. هم چنین، دانش آموزان آموزش دیده اعلام کردند که راحت تر می توانند پیشنهاد گروه همسال برای کشیدن سیگار را رد کنند.

اسدی مجره و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان الگوهای شخصیتی، باورهای غیرمنطقی و تکنانشری درمردان مبتلا به اختلال مصرف مواد تحت درمان، نشان داد که بین افراد مبتلا به سوء مصرف مواد و افراد عادی از نظر باورهای غیرمنطقی و مولفه های آن تفاوت معنای داری وجود دارد و نتیجه می گیرد که می توان با شناخت درمانی رفتارها و باورهای ناسازگارانه و ناکارآمد را تغییر داده و روش های کنترل را آموزش داد.

پژوهش کرولانکی و هیگنز (۲۰۰۷) نشان داد که آموزش و آگاه سازی از طریق در اختیار گذاشتن اطلاعات مؤثر پیرامون مزایا و معایب هر موضوعی از جمله سوء مصرف مواد می تواند نگرش فرد را در ابعاد مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری تغییر دهد.

۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی می باشد که با استفاده از طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل نابرابر مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهرستان سبزوار در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ می باشد. به منظور انتخاب نمونه از روش تصادفی خوشه ای استفاده گردیده است. بدین شکل که ابتدا یک آموزشگاه از بین 22 آموزشگاه پسر مقطع متوسطه اول شهرستان سبزوار به صورت تصادفی انتخاب گردید، در مرحله دوم از بین سه پایه تحصیلی آموزشگاه منتخب، دانش آموزان پایه هشتم به صورت تصادفی انتخاب شد و در نهایت به صورت هدفمند تعداد 30 نفر از دانش آموزان پایه هشتم که بیشترین نمره گرایش به اعتیاد را دارا بودند به صورت تصادفی انتخاب شدند.

برای تشکیل گروه ها با استفاده از روش تصادفی، نیمی از آزمودنی ها را در گروه اول و نیمی دیگر را در گروه دوم جایگزین گردیده است. در این با هدف بررسی اثر آموزش باورهای غیر منطقی (متغیر مستقل) بر گرایش به اعتیاد (متغیر وابسته) ابتدا پس از انتخاب جامعه آماری و نیز حجم نمونه برابر دستورالعمل آماری آزمون، گروه نمونه، به دو گروه همسان از نظر معدل گرایش

به اعتیاد و سایروژی ها تقسیم شدند سپس پرسشنامه گرایش به اعتیاد (IAPS) برای هر دو گروه اجرا گردید آنگاه یک گروه برابر برنامه آموزشی مدون، تحت آموزش قرار گرفتند پس از آموزش دوباره آزمون گرایش به اعتیاد برای هر دو گروه به اجرا درآمد تا اثربخشی آموزش باورهای غیر منطقی برگرایش به اعتیاد مورد بررسی قرار گرفت. همچنین در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصله از روش های آماری در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده شده و در سطح توصیفی آماره هایی چون تعداد، میانگین، انحراف استاندارد، به کار گرفته شده است. در سطح استنباطی نیز از تحلیل کوواریانس و آزمون مستقل دو گروه مستقل t برای مقایسه میانگین ها و از نرم افزار آماری SPSS به منظور تجزیه و تحلیل داده ها استفاده گردیده است.

۲-۱- ابزار

مقیاس آمادگی به اعتیاد توسط وید و بوچر (1992) ساخته شد و تلاش هایی در جهت تعیین روایی آن در کشور ایران صورت گرفته است. این پرسشنامه، مقیاس ایرانی آمادگی به اعتیاد است که با توجه به شرایط روانی - اجتماعی جامعه ایرانی توسط زرگر (1385)، ساخته شد (به نقل از زرگر، نجاریان و نعامی، 1387)، این پرسشنامه از دو عامل تشکیل شده و دارای 36 ماده به اضافه 5 ماده دروغ سنج می باشد. این پرسشنامه ترکیبی از دو عامل آمادگی فعال و آمادگی منفعل می باشد. آمادگی فعال مربوط به رفتارهای ضد اجتماعی، میل به مصرف مواد، نگرش مثبت به مواد، افسردگی و هیجان خواهی می باشد و در عامل دوم (آمادگی منفعل) بیشترین ماده ها مربوط به عدم ابراز وجود و افسردگی می باشد. در پژوهش زرگر و همکاران (1387) جهت محاسبه روایی این مقیاس از دو روش استفاده شد. در روایی ملاکی، پرسشنامه آمادگی به اعتیاد دو گروه معتاد و غیر معتاد را به خوبی از یکدیگر تمیز داده است. روایی سازه مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس 25 ماده ای فهرست بالینی علائم بالینی 0/45 محاسبه شده است که معنی دار می باشد محاسبه شد. اعتبار مقیاس با روش آلفای کرونباخ 0/90 که در حد مطلوب می باشد (زرگر و همکاران، 1387).

۲-۲- موضوع جلسات

جلسه اول - تفکر غیر منطقی شماره (1): اعتقاد به اینکه لازم و ضروری است همه ی افراد جامعه او را دوست بدارند و به او احترام بگذارند.

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیر منطقی: برای مقابله با این تفکر غیر منطقی به این نکته توجه داده شد، که بجای استفاده از کلمات تأکیدی از عبارت بهتر است استفاده شود و از بکار گیری کلمات حتمی و تأکیدی کمتر استفاده شود.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیر منطقی: عشق و تأیید بسیار دلپذیر است و در شرایط مناسب به دنبال آن خواهیم بود اما آنها از واجبات نیستند من بدون آنها نیز می توانم زندگی کنم.

جلسه دوم- تفکر غیر منطقی شماره (2): اعتقاد به اینکه لازمه ی احساس ارزشمندی، وجود بیش ترین لیاقت، شایستگی، کمال و فعالیت شدید است.

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیر منطقی: از بین بردن ترس افراطی از شکست، مطلق گرایی در انتظارات را با آگاه کردن دانش آموزان از توانمندی هایشان و تلاش صحیح برای کسب موفقیت مورد تأکید قرار داده شد و انتظارات معقول که اضطراب کمتری به دانش آموز وارد می کند جایگزین انتظارات نامعقول شد.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیر منطقی: من همواره سعی می کنم تا حد ممکن به موفقیت دست یابم. اما شایستگی عدم شکست غیر واقعی است.

جلسه سوم- تفکر غیر منطقی شماره (3): اعتقاد به اینکه گروهی از مردم بد شرور و بد ذات هستند و باید به شدت تنبیه و مذمت شوند.

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیر منطقی: فرد منطقی و عقلانی، هرگز خود و دیگران را سرزنش نمی کند. اگر دیگران هم او را سرزنش کنند، در بهبود رفتار و اعمالش می کوشد. همچنین اگر دیگران، کار خطا و نادرستی انجام دهند، سعی در درک علل آن کار دارد و اگر بتواند، آنان را از ادامه ی کارهای نادرست، باز می دارد.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیر منطقی: ناخوشایند است که گاهی افراد کارهای نادرست انجام می دهند اما انسان کامل نیست و ناراحت کردن خود، در حقیقت تغییری ایجاد نخواهد کرد.

جلسه چهارم- تفکر غیر منطقی شماره (4): اعتقاد به اینکه اگر وقایع و حوادث آن طور نباشند که او میخواهد، نهایت ناراحتی و بیچارگی به بار می آید و فاجعه آمیز خواهد بود.

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیر منطقی: فرد از بزرگ نمودن موقعیت نامطلوب امتناع ورزد و جهت بهبود وضعیت تلاش کند و همچنین پذیرش ناامیدی ها به عنوان مبارزاتی که بخشی از زندگی هستند نیز مورد تأکید قرار گرفت.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیر منطقی: ممکن است موقعیت های نامطبوع مختل کننده واضطراب آور باشند ولی به آن اندازه هم که او فکرش را می کند فاجعه آمیز نیستند مگر آن که خود آن را اینگونه تعبیر کند.

جلسه پنجم- تفکر غیر منطقی شماره (5): اعتقاد به اینکه بدبختی و عدم خوشنودی او به وسیله ی عوامل بیرونی به وجود آمده است.

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیرمنطقی: فرد بپذیرد که اختلالات و عواطف نتیجه ی احساسات وارزشیابی ها و تلقین فرد به خودش است، در این صورت کنترل و تغییر آنها ساده و امکان پذیر خواهد بود و با شناسایی موضوع و حادثه و تلقین آن به خود عکس العمل ها و رفتارهایش را دگرگون کند.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیر منطقی: فرد عاقل و باهوش می داند که بخش بسیاری از ناراحتی از درون خود او ناشی می شود.

جلسه ششم- تفکر غیر منطقی شماره (6): اعتقاد به اینکه احتمال وقوع حادثه بد یا خطرناکی وجود دارد و باید در مورد آن به شدت دلوایس و نگران بود.

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیر منطقی: براضطراب خودغلبه کند باتوجه به اینکه تمامی افعال انسان از عقاید و باورهای سرچشمه می گیرد و تعبیر غلط و غیر منطقی امور می تواند به انجام اعمال و رفتار نامعقول و غیرمنطقی منجر شود کاهش تعبیرهای غلط کاهش اضطراب را بدنبال خواهد داشت.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیر منطقی: نگرانی و اضطراب از وقوع حادثه جلوگیری نخواهد کرد.

جلسه هفتم- تفکر غیر منطقی شماره (7): اعتقاد به اینکه اجتناب و دوری از بعضی مشکلات زندگی و مسئولیت های شخصی، برای او آسان تر از مواجه شدن با آنهاست.

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیرمنطقی: خویشتن داری خود را گسترش دهد و ازخودگویی منفی بپرهیزد، در این باره برویاری و عدم فرار ازمشکلات تأکید شد و به این نکته پرداخته شد که عدم مقابله با مشکل رنج آورتر ازرویاری با آن است و فرارازموقعیت های مشکل لحظه ای بیش نیست، پس اگر فرد به دنبال آرامش بیشتری است راه مقابله را می بایست بیاموزد.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیر منطقی: زندگی، آکنده از شکست ها و موفقیت هاست؛ بنابراین سعی می کند با مشکلات و ناکامی ها مبارزه کند و موانع را از پیش روی خود بردارد. هم چنین فرد منطقی، ضمن احساس مسئولیت درزندگی، ازحل مشکلات خود نیز لذت می برد.

جلسه هشتم- تفکر غیرمنطقی شماره (8): اعتقاد به اینکه باید متکی به دیگران باشد و برانسان قوی تر دیگری تکیه کند. راهبرد مقابله ای با این تفکر غیر منطقی: باید حس استقلال خود را پرورش داده و از پذیرش واقعیت ابایی نداشته باشیم سعی کنید روی پای خودتان بایستید و شخصاً تصمیم بگیرید.

تفکرمنطقی مقابل این تفکر غیر منطقی: هر کاری ممکن است با شکست یا پیروزی همراه باشد و یقیناً عدم موفقیت ناگواراست، ولی از ارزش فردی شما به عنوان یک انسان فعال نمی کاهد.

جلسه نهم- تفکر غیرمنطقی شماره (9): اعتقاد به اینکه تجارب و وقایع گذشته و تاریخچه ی زندگی تعیین کننده ی مطلق رفتار کنونی هستند و اثر گذشته را در تعیین رفتار کنونی به هیچ وجه نمی توان نادیده انگاشت.

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیرمنطقی : با بررسی اثرات رفتار و تجزیه و تحلیل عقاید و باورهای اشتباه و نگران کننده ی گذشته ی خود، به زمان حال و وضعیت موجود توجه کند و به تغییر رفتار کنونی خویش اقدام کند.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیرمنطقی : ممکن است گذشته، حال را تحت تأثیر قرار دهد، ولی ضرورتاً تعیین کننده آن نیست.

جلسه دهم - تفکر غیر منطقی شماره (10) : اعتقاد فرد به اینکه انسان باید در مقابل مشکلات و اختلالات رفتاری دیگران کاملاً برآشفته و محزون شود.

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیر منطقی : فرد عقلانی و منطقی به جای اضطراب و نگرانی در باره دیگران تلاش می کند که در صورت امکان به دیگران کمک کند و چنانچه نتوانست چنین کمکی کند آن را می پذیرد و تحمل می کند.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیرمنطقی : من نمی توانم احساس بد و ناراحتی دیگران را با ناراحت شدن خود تغییر دهم.

جلسه یازدهم : تفکر غیر منطقی شماره (11) : اعتقاد به اینکه برای هر مشکلی، همیشه یک راه حل درست و کامل وجود دارد و اگر انسان به آن دست نیابد، بسیار وحشتناک و فاجعه آمیز خواهد بود .

راهبرد مقابله ای با این تفکر غیر منطقی : تلاش کند راه حل های متعددی را برای مشکل خویش بیابد و از بین آن ها، بهترین و عملی ترین راه حل را انتخاب کند. او هم چنین آگاه است.

تفکر منطقی مقابل این تفکر غیر منطقی : هیچ راه حلی کامل نیست و سودمندی و مفیدبودن راه حل ها ، امری نسبی است و برحسب موقعیت های مختلف، تغییر می کند.

۳- یافته های تحقیق

در جدول ۱ آماره های توصیفی گروه مداخله ارائه شده است.

جدول ۱: وضعیت آزمودنی ها از نظر مداخله

گروه	فراوانی	درصد
آزمایش	۱۵	۵۰
کنترل	۱۵	۵۰
کل	۳۰	۱۰۰

همان طور که در جدول 1 ارائه شده، کل آزمودنی های مورد مطالعه را ۳۰ نفر تشکیل می دهند. لذا به دلیل ایجاد تساوی بین گروه ها و دستیابی به نتایج دقیق از این تعداد ۱۵ نفر (۵۰ درصد) گروه کنترل و ۱۵ نفر (50 درصد) نیز گروه آزمایش راتشکیل می دهند. شاخصهای توصیفی پیش آزمون برای هر دو گروه در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: شاخصهای توصیفی پیش آزمون

متغیر	میانگین	انحراف معیار	پایین ترین	بالا ترین
گروه آزمایش	آمادگی فعال گرایش به اعتیاد	۳۲/۴	۵/۳	۲۶
	آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد	۱۶/۳	۳/۸	۱۰
	گرایش به اعتیاد	۴۶/۶	۵/۵	۴۰
گروه کنترل	آمادگی فعال گرایش به اعتیاد	۳۶/۵	۹/۷	۲۱
	آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد	۱۵/۴	۳/۳	۱۲
	گرایش به اعتیاد	۴۹/۷	۷/۹	۳۹

مطابق با جدول فوق شاخص های توصیفی پیش آزمون در گروه های تفاوت معناداری وجود ندارد بطوریکه آمادگی فعال گرایش به اعتیاد در گروه آزمایش و کنترل به طور میانگین به ترتیب عدد ۳۲/۴ و ۳۶/۵ با اختلاف انحراف معیار ۴ را نشان می دهد که نشانگر این موضوع می باشد که گروه کنترل آمادگی فعال زیاده تری نسبت به گروه آزمایش دارند . در مورد شاخص آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد در گروه آزمایش و کنترل به طور میانگین به ترتیب عدد ۱۶/۳ و ۱۵/۴ با اختلاف انحراف ۰/۵ را نشان می دهد و نشانگر آمادگی منفعل بیشتر گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل می باشد. در مورد شاخص گرایش به اعتیاد تفاوت چندانی بین گروه کنترل و آزمایش دیده می شود و گروه آزمایش و کنترل به طور میانگین به ترتیب عدد ۴۶/۶ و ۴۹/۷ با اختلاف انحراف معیار ۲/۴ را نشان می دهند و این امر نشان دهنده گرایش به اعتیاد بیشتر گروه کنترل نسبت به گروه آزمایش می باشد. جدول ۳ شاخصهای توصیفی پس آزمون را نشان می دهد.

جدول ۳: شاخص های توصیفی پس آزمون

متغیر	میانگین	انحراف معیار	پایین ترین	بالا ترین
گروه آزمایش	آمادگی فعال گرایش به اعتیاد	۱۴/۳	۷/۱	۶
	آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد	۷/۹	۲/۸	۳
	گرایش به اعتیاد	۲۱/۱	۷/۱	۱۱
گروه کنترل	آمادگی فعال گرایش به اعتیاد	۳۵/۷	۱۳/۴	۱۳
	آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد	۱۵/۵	۴/۲	۸
	گرایش به اعتیاد	۴۹/۳	۱۵/۲	۲۳
				۸۱

مطابق با جدول فوق تفاوت معناداری بین نتایج شاخص های توصیفی پس آزمون در گروه های کنترل و آزمایش دیده می شود که نشان دهنده اثرگذاری بالای آموزش باور های غیر منطقی بر کاهش میزان گرایش به اعتیاد در گروه آزمایش می باشد بطوریکه زبق نتایج جدول ۳ شاخص آمادگی فعال گرایش به اعتیاد در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب به طور میانگین عدد ۱۴/۳ و ۳۵/۷ با اختلاف انحراف معیار ۵/۳ را نشان می دهد که نشانگر این موضوع می باشد که گروه آزمایش آمادگی فعال کمتری نسبت به گروه آزمایش دارند. در مورد شاخص آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب به طور میانگین عدد ۷/۹ و ۱۵/۵ با اختلاف انحراف ۱/۴ را نشان می دهد و نشانگر آمادگی منفعل بیشتر گروه کنترل نسبت به گروه آزمایش می باشد. در مورد شاخص گرایش به اعتیاد تفاوت زیادی بین گروه کنترل و آزمایش دیده می شود. به طوریکه گروه آزمایش و کنترل به ترتیب به طور میانگین عدد ۲۱/۱ و ۴۹/۳ با اختلاف انحراف معیار ۸/۱ را نشان می دهند و این امر نشان دهنده گرایش به اعتیاد بیشتر گروه کنترل نسبت به گروه آزمایش می باشد. جدول ۳ شاخص های توصیفی پس آزمون را نشان می دهد.

جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در جامعه، از آزمون کالموگروف - اسمیرنوف یک راهه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی فرض نرمال بودن توزیع متغیرها

وضعیت	متغیرها	Z کالموگروف - اسمیرنوف	سطح معناداری
پیش آزمون	آمادگی فعال گرایش به اعتیاد	۱/۱	۰/۱۸
	آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد	۰/۷۳	۰/۶۶
	گرایش به اعتیاد	۱/۱	۰/۱۸
پس آزمون	آمادگی فعال گرایش به اعتیاد	۰/۷۳	۰/۶۶
	آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد	۰/۴۱	۰/۹۹
	گرایش به اعتیاد	۰/۵۳	۰/۹۱

مطابق با جدول بالا توزیع داده ها در متغیر باورهای غیرمنطقی همه سطح معناداری و با توجه به نمره Z بدست آمده که بالاتر از ۰/۰۵ می باشد، توزیع داده ها نرمال می باشد و بایستی از آمار پارامتریک استفاده شود.

همچنین جهت بررسی فرض همگنی واریانس های متغیرهای پژوهشی در ابتدا از روش ام باکس (**BOXES M**) (برای تحلیل کوواریانس دو راهه) و سپس آزمون لونز (برای تحلیل کوواریانس یک راهه) فرض همگنی واریانس ها استفاده شده است که نتایج آنها در جداول ۵ و ۶ آورده شده است.

جدول ۵: آزمون ام باکس - (**BOXES M**)

مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۱/۸	۶	۵/۷	۰/۰۹

جدول ۶: آزمون همگنی واریانس ها

متغیر	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
آمادگی فعال گرایش به اعتیاد	۰/۶۷	۱	۲۸	۰/۴۲
آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد	۳	۱	۲۸	۰/۰۹
گرایش به اعتیاد	۳/۵	۱	۲۸	۰/۰۷

بر اساس یافته های جدول ۵ و ۶ ملاحظه می شود، آزمون ام باکسو آزمون لونز معنادار نبوده و مقدار **P** بیشتر از ۰/۰۵ می باشد لذا همگنی واریانس ها تأیید می شود.

همچنین جهت بررسی یکسان بودن رابطه متغیر وابسته و متغیر کمکی آزمون همگنی رگرسیون انجام گرفت که نتایج آن در جدول ۷ آورده شده است .

جدول ۷: نتایج آزمون همگنی رگرسیون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
آمادگی فعال گرایش به اعتیاد	گروه × پیش آزمون	۳۶/۵	۱	۳۶/۵	۰/۹۷	۰/۳۳
آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد	گروه × پیش آزمون	۲/۱	۱	۲/۱	۰/۱۶	۰/۶۹
گرایش به اعتیاد	گروه × پیش آزمون	۶۹/۱	۱	۶۹/۱	۱/۹	۰/۱۶

مطابق نتایج جدول ۷ با توجه به **F** گروه پیش آزمون مفروضه همگنی رگرسیون در اثر تعاملی گروه و نمره محقق شده و یکسان بودن رابطه متغیر وابسته و متغیر کمکی آزمون همگنی رگرسیون اثبات می گردد.

۳- بحث و نتیجه گیری

با توجه به این موضوع که هدف از این پژوهش بررسی تأثیر آموزش باورهای غیرمنطقی بر میزان گرایش به مواد مخدر در بین دانش آموزان می باشد، در این پژوهش سعی بر آن شد که با استفاده از روش آموزش مقابله مثبت باعث کاهش باور های غیر منطقی در دانش آموزان شود. نتایج بدست آمده از آزمایش نشان داد که در میزان گرایش به اعتیاد دانش آموزان، در مرحله پس آزمون با آموزش باور های غیر منطقی، تفاوت معناداری نسبت به مرحله پیش آزمون وجود دارد و آموزش باورهای غیرمنطقی برمیزان گرایش به اعتیاد در دانش آموزان به صورت قابل توجهی تأثیرگذار بوده است. لذا با نگاهی جزئی تر به شاخص های مورد آموزش می توان دریافت که باورهای غیرمنطقی برمیزان آمادگی فعال گرایش به اعتیاد و میزان آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد تأثیر بلقوه و چشمگیری گذاشته و سبب کاهش یافتن آمادگی فعال گرایش به اعتیاد و آمادگی منفعل گرایش به اعتیاد در دانش آموزان شده است. بنابراین با نگاهی عمیقتر به این معقوله می توان دریافت که قبل از آزمون دانش آموزان با باورهای غیرمنطقی و ندانسته و از روی ناآگاهی در معرض خطر اعتیاد به مواد مخدر بوده اند و آموزش مقابله مثبت با این باورها ی غیر منطقی که در این پژوهش مورد مطالعه و اجرا قرار گرفت باعث کاهش معنادار گرایش به اعتیاد در

دانش آموزان می شود و آنان را از این خطر بزرگ به درو نگه می دارد تا دانش آموزان دید منطقی و بازتری نسبت به معقوله خانمانسوز اعتیاد که گریبان گیر خیل عظیمی از نوجوانان و دانش آموزان است، داشته باشند.

لذا یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های امین پور و احمدزاده (1390) و قربانی و همکاران (۱۳۹۰) در حیطه مقایسه وضعیت باورهای غیرمنطقی، بیماران مبتلا به اختلال، سوء مصرف مواد و افراد عادی، پژوهش های طارمیان (1380)، موسوی (1388) و یونسی (1380) در حیطه اثربخشی آموزش تغییر نگرش مهارت های زندگی بر کاهش گرایش به مواد مخدر بین دانش آموزان، پژوهش های زولینگر (2003) بوتوین و گریفین (2004) در حیطه تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به سوء مصرف مواد، پژوهش های توناتو (1999)، کالاش و همکاران (1994)، بوتوین و کانتور (2001)، کرولانکی و هیگنز (2007)، تحقیقات و بررسی های انجام شده هولمن (2004) و سالوی و همکاران (2000)، دنهام (2000) در خصوص رابطه معنا دار باور های غیر منطقی و گرایش به اعتیاد و ضرورت برنامه آموزشی شناختی برای کاهش گرایش همسو بوده و نتایج این پژوهش ها را اثبات می نماید.

بنابراین تحقیقات فوق مؤید این مطلب است که آموزش در افزایش دانش و نگرش افراد مؤثر است و آموزش باورهای غیرمنطقی به عنوان یک عامل حفاظت کننده برای دانش آموزان جهت پیشگیری از سوء مصرف مواد مخدر می باشد. عوامل حفاظت کننده و عوامل خطر دو لبه تیغ برنده آسیب های اجتماعی است. بی شک نمی توان تمامی عوامل خطر را حذف کرد و یا از بین برد اما با تقویت عوامل حفاظت کننده می توان به نوعی نوجوانان را از آسیب های این معقوله آگاه ساخت. در پژوهش حاضر نیز نتایج به دست آمده همسویی با تحقیقات انجام شده در این زمینه را نشان می دهد. با ستناد به نتایج تحقیق و تحقیقات مشابه اهمیت آگاه سازی نوجوانان در رابطه با خطر ها و مضرات مواد مخدر، و ضرورت ایجاد نگرش مناسب اهمیت به سزایی در پیشگیری از مصرف مواد دارد. به بیان دیگر تقویت مهارت های زندگی و آموزش های لازم در جهت تغییر نگرش و آگاهی نسبت به مواد مخدر و محرک به ویژه در نوجوانان مقاطع مختلف دبیرستان از اهمیت خاصی برخوردار است و توجه به این امر باید از اولویت های مهم جامعه به حساب آید. بنابراین، پیشنهاد می گردد طراحی و تولید محتوای مناسب به صورت چند رسانه ای آموزشی در خصوص ایجاد نگرش مناسب نوجوانان در مقابل باورهای غیر منطقی و ارتقا آگاهی نوجوانان نسبت به پیامدها و عوارض مصرف مواد مخدر در اولویت کاری وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد و شرایط و بسترهای لازم در این زمینه فراهم شود. تولید چند رسانه ای آموزشی مناسب برای دانش آموزان کلیه مقاطع تحصیلی در خصوص پیشگیری از مصرف انواع مواد مخدر و بالا بردن سطح نگرش و آگاهی در مقابل باورهای غلط در بین دانش آموزان در سطح کشور تأثیرگذار است. همچنین، درج متون مناسب و مفید آموزشی در کتب درسی مقاطع مختلف از دوران پیش دبستانی تا دوره آموزش عالی در خصوص ایجاد نگرش مناسب و ارتقا سطح آگاهی نوجوانان و جوانان نسبت به پیامدهای عوارض مصرف مواد مخدر نیز م ی تواند در این زمینه حائز اهمیت شایان قرار گیرد.



منابع

۱. اسدی مجره، سامره؛ محمودعلیلو، مجید؛ بهادری خسرو شاهی، جعفر؛ خورسند، مریم. (1393). باورهای غیرمنطقی و تکانشگری در مردان مبتلا به اختلال مصرف مواد تحت درمان. *فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*، سال هشتم، شماره سی و دوم.
۲. امین پور، حسن؛ احمدزاده، یاسین. (1388). بررسی و مقایسه وضعیت باورهای غیرمنطقی در افراد معتاد و عادی. *دانشگاه پیام نور واحد اشنویه. فصلنامه علمی پژوهشی اعتیاد پژوهی*. شماره 12 سال سوم
۳. رضایی، علی محمد؛ صنوبری، محمد. (1392). نگرش دانشجویان به مواد مخدر: نقش بازدارنده منع قانونی، ممانعت خانواده، عدم دسترسی به مواد و اعتماد به خود. *فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*، سال هفتم، شماره بیست و هشتم، طارمیان، فرهاد. (1378). *سوء مصرف مواد مخدر در نوجوانان: مفاهیم، نظریه ها، پیشگیری*. تهران: انتشارات تربیت.
۴. طارمیان، فرهاد. (1378). *سوء مصرف مواد مخدر در نوجوانان: مفاهیم، نظریه ها، پیشگیری*. تهران: انتشارات تربیت.
۵. طارمیان، فرهاد. (1380). *بررسی اثر بخشی برنامه آموزش مهارت های زندگی به منظور پیشگیری از سوء مصرف مواد مخدر در دانش آموزان سال اول راهنمایی*. دفتر پیشگیری از سوء مصرف مواد مخدر
۶. عابدی، علی (مترجم). (1392). *مهارت های روانی آموزشی جهت کمک به دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری: مدل اختلالات شناختی هیجانی* (راهنمای عملی برای معلم-درمانگران، روانشناسان و مشاوران مدرسه) نوشته: کارمن وای. ریس. ناشر: نشر اینترنتی
۸. قربانی، مریم؛ کاظمی، حمید؛ قربانی طاهره. (1390). مقایسه باورهای غیرمنطقی بیماران مبتلا به اختلال، سوء مصرف شیشه و افراد عادی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*. سال دوازدهم، شماره 3.
۹. کاشفی، طیبه. (1392). رابطه باورهای فراشناختی و رفتارهای خودتخریب گرایانه در افراد معتاد به مواد مخدر. پایان نامه کارشناسی ارشد. *فصلنامه علمی دانشگاه علوم پزشکی تربیت حیدریه*، دوره اول، شماره 13.
۱۰. مبارکی، مهسا. (1390). *بررسی تطبیقی باور های غیر منطقی، هیجان خواهی و خود کارآمدی در افراد مبتلا به اختلال مصرف مواد و افراد غیر مبتلا*. پایان نامه کارشناسی، دانشگاه پیام نور رضوانشهر.
۱۱. محمد خانی، شهرام. (1385). *مدل ساختاری مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر*. پایان نامه دکتری روانشناسی بالینی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
۱۲. موسوی، مهری سادات. (1388). *اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر کاهش گرایش به مواد مخدر بین دانش آموزان*. *فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*، سال چهارم، شماره سیزدهم.
۱۳. یونسی، جلال. (1380). *بررسی اثر بخشی تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به اعتیاد و مواد مخدر در کاهش انگیزه نوجوانان در گرایش به سمت مواد مخدر*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی
14. Bohner, G. & Wanke, M. (2002). *Attitude and attitude change*. USA. Psychology Press. Botvin, G. J. Kantor, L.W. (2001). *Preventing alcohol and tobacco use through Life. Skill training*. journal of alcohol research & health. 24(4). 10-21.

15. Botvin GJ, Griffin KW.(2004). Life Skill Training empirical finding and future direction. *The Journal ofPrimary Preevention*, 25, 1234-1246
16. Denham, A. J. Pearl, L .(2000). Adiction. *Wolerhampton*, 1225-1235
17. Ellis. A. (1979). Human is tic psychotherapy. *New York Megraw Hill co.* p: 55-67.
18. Ellis, Albert & R. Griege. (1977). *Handbook of Rational Emotive Therapy*. New York: Park Avenue south.
19. Hollin, C. L. (1996). *Psychology and crime: An introduction to criminological psychology*(5th. ed.). London: Routledge.
20. Holman , R.C. (2004).*Emotion and motive Effects on Drug Related cognition .Handbook of addictive disorders Apractical Guide to diagnosis and treatment*.United states of America published John wiley x sons , Inehoboken,Newjersey
21. Melchior,m.,chastang,j.&Goldberg,p.(2007). High prevalence rates of tobaCco, alcohol and drug use inadolescents and young adults in france: results from the gazal youth study. *Addictive behavior*.
22. Salovay, p., Rothman, A, J., Deweiler, J. B., steward, w. T. (2000). Emotional state and psysical health. *Journal of American psychological*.
23. Zollinnger, T. (2003). Impact of the life skills training curriculum on middle school students use in marior , county, Indianan . *Journal of School Heath*. 73 (9). 338- 346.
24. Toneatto T. (1999). Metacognition and substance use. *Addictive Behaviors*; 24(2):167-74.
25. Melchior, M., Chastang, J., Guldberg, P. (2007). High prevalence rates of tobacco, alcohol and drug use in adolescents and young adults in France: *results from the Gazel Youth study. Addictive Behavior*. 33, (12), 122

بررسی رابطه آموزش همگانی آسیب های اجتماعی با کاهش ناهنجاریهای اجتماعی

دانش آموزان متوسطه ناحیه ۳ تبریز از دیدگاه مدیران

مهدی پروین پور

پاییز ۱۳۹۸

Mehdi.parvinpour@gmail.com

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی نظر مدیران بر تاثیر گذاری آموزش همگانی بر کاهش آسیب های اجتماعی دانش آموزان می باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه مدیران دارای دامنه ی سنی ۲۰ تا ۵۰ ساله ی زن و مرد که در نیمه اول سال ۱۳۹۴ در مدارس ناحیه ۳ تبریز مشغول به خدمت بودند. ابتدا از طریق روش نمونه گیری در دسترس از گروه مدیران نمونه ۱۵۰ نفره انتخاب و ابزار این پژوهش که شامل پرسشنامه ی محقق ساخته تاثیر آموزش همگانی بر آسیب اجتماعی بود روی آنها اجرا گردید. نتایج با استفاده از نرم افزار آماری SPSS (نسخه: ۲۰) و با استفاده از آزمون های توصیفی تحلیل شد. یافته ها نشان داد که اکثریت مدیران با این دیدگاه که آموزش های همگانی بر پیشگیری از آسیب های اجتماعی دانش آموزان موثر است به صورت بیشتر هم عقیده هستند. در چهار مولفه نقش خانواده، نقش پلیس، ناهنجاریهای اجتماعی و هنجار جامعه تمام شرکت کنندگان تفاوت معناداری را در سطح ($p=0/0001$) نشان دادند. همچنین بین جنسیت این یافته صدق می کند و تفاوت بین جنسیت از نظر دیدگاه وجود ندارد. در نتیجه می توان گفت که برنامه های آگاه سازی و آموزش در پیشگیری اجتماعی برای هر بخش از جامعه، از اساسی ترین اجزای تعامل با آن بخش به حساب می آید. به همین منظور ضروری است توجه ویژه ای به محورها و محتوای آموزشی کرد.

کلید واژه: آسیب اجتماعی، آموزش همگانی، مدیران مدارس

مقدمه

در تمامی قرون و اعصار در همه جوامع با توجه به پیچیدگی جوامع به نوعی به آسیب های اجتماعی و بزهکاری نوجوانان توجه شده است. دلیل این توجه این است که در واقع افراد جامعه خصوصاً نوجوانان و جوانان سرمایه های اصلی یک کشور برای اداره آن به شمار می روند (طالبان، ۱۳۸۳). منظور از ناهنجاری های رفتاری دانش آموزان مجموعه قواعد رفتاری در محیط مدرسه و بیرون از مدرسه است که دانش آموزان ملزم به رعایت آن ها هستند و رعایت نکردن آن ها با عکس العمل نمایندگان نظارت اجتماعی مواجه می شود (سقاوت، ۱۳۸۱). نوجوانان در دوره ای از تحول به سر می برند که تغییرات سریع در قلمرو زیستی، رفتار، شناختی و عاطفی از ویژه گیهای بارز آنها به شمار می رود. این تغییرات رشدی ناخواسته، فشارهایی را بر نوجوانان تحمیل می کند. بخشی از این فشارها ناشی از تغییرات جسمانی (مانند هورمونی، تغییر ناگهانی اعضای بدن و ظاهر جسمی) است و برخی دیگر ناشی از عوامل اجتماعی فرهنگی از جمله فشار دوستان برای کج روی اجتماعی، مشکلات خانوادگی (اختلاف و کشمکش بین والدین) روابط مدرسه، و یا فشار خانواده برای پیشرفت تحصیلی در مدرسه است. (کار، ۱۹۹۹^{۲۸۰})

بیان مساله

در تحقیق حاضر ارتباط آموزش همگانی آسیب های اجتماعی با کاهش ناهنجاریهای اجتماعی دانش آموزان متوسطه ناحیه ۳ تبریز از دیدگاه مدیران مورد بررسی قرار گرفت بدین نحو که آیا بین آموزش همگانی آسیب های اجتماعی با کاهش ناهنجاریهای اجتماعی دانش آموزان متوسطه ناحیه ۳ تبریز از دیدگاه مدیران موثر است؟

ضرورت و اهمیت تحقیق

از آنجایی که آموزش و پرورش نهادیست اجتماعی می تواند در رشد و بالندگی و هویت فرد و تبلور شخصیت وی نقش بسیار مهمی پیدا کند از این رو سرمایه گذاری و برنامه ریزی در وزارت آموزش و پرورش از حساسترین و مهم ترین وظایف دست اندرکاران و مسئولان جامعه است و باید از اولویت ویژه ای برخوردار باشد. در این زمان، وزارت آموزش و پرورش جهت میل به اهداف خود به تربیت مشاور و اختصاص مشاورین مختلف در مقاطع تحصیلی برای مدارس نموده است. نتایج این اقدام تاکنون تا جاییکه پژوهشگر از آن اطلاع دارد مبهم و ناشناخته است. به همین علت، توجه بیشتر وزارت آموزش و پرورش به این امر، مهم و ضروری جلوه می کند. با توجه به این که تعلیم و تربیت، امر گرانبهایی است و شخصیت دانش آموزان در مدرسه شکل می گیرد، بنابراین فردی به نام مشاور در مدارس مورد نیاز است تا میان مدرسه و اولیا تعامل ایجاد کند و در راستای پاسخگویی به مسایل موجود رفتارهای دانش آموزان را مد نظر گرفته و مشکلات و ناهنجاریهای آنان را تشخیص داده و برای درمان آنان راه حل های مناسب ارائه دهد. همان طور که می دانیم پدیده انحراف اجتماعی از معضلات اجتماعی به شمار می آید، سال

های متممادی است که انحراف اجتماعی مورد بررسی قرار گرفته و در مورد آن این سوال مطرح است که چه عواملی در پیدایش انحرافات اجتماعی دخیل می باشند. دانش آموزان یکی از اقشار آسیب پذیر جامعه در معرض ابتلاء به این عارضه بوده و یا به نوعی به آن دچار شده اند. شناخت مشکلات متنوع و حاد دانش آموزان به بزرگسالان اعم از والدین، مربیان و مسئولان آموزش و پرورش کمک خواهد کرد تا اولاً توقعات و انتظارات خود را متناسب با مقتضیات سنی آنان تعدیل نمایند، ثانیاً به رفتارهای نوجوانان عکس العمل های مناسب نشان داده و در نهایت موفق به ایجاد رابطه ای مناسب و حسن تفاهم با آنان گردد. ثالثاً به میزان مسئولیت خود در فراهم ساختن امکانات مناسب و معقول برای ارشاد و هدایت دانش آموزان آگاه شوند. در مناطق و مدارس که امکان وجود دارد باید این قبیل مسایل را به دست مددکاران آموزشی و مشاوران روانشناسی بسپارند تا چاره های نهایی و درمان پایدار بیابند (شیخوندی، ۱۳۸۴)

اهداف تحقیق

هدف اصلی

بررسی موثر بودن آموزش همگانی آسیب های اجتماعی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی دانش آموزان متوسطه ناحیه ۳ تبریز از دیدگاه مدیران

اهداف فرعی

بررسی وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه ناهنجاریهای اجتماعی آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای

اجتماعی نوجوانان

بررسی وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش خانواده آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی

نوجوانان

بررسی وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه هنجارهای جامعه آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی

نوجوانان

بررسی وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش پلیس آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی

نوجوانان

سوال اصلی تحقیق

(۱) آیا آموزش همگانی آسیب های اجتماعی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی دانش آموزان متوسطه ناحیه ۳ تبریز از دیدگاه

مدیران تاثیر دارد؟

سوالات جزئی تحقیق

- ۱) وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه ناهنجاریهای اجتماعی آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟
- ۲) وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش خانواده آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟
- ۳) وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه هنجارهای جامعه آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟
- ۴) وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش پلیس آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟

ادبیات تحقیق

آموزش همگانی

اهمیت و ضرورت آموزش همگانی

افراد هر جامعه ای برای برآورده نمودن نیازهایشان، ناگزیرند خود را با تغییرات جدید زمانی منطبق نمایند. بهترین روش برای هم گام شدن با این تغییرات، اشباع نمودن دائم ظرفیت فراگیری است که با برخورداری از آموزش های همگانی مستمر، هماهنگ، منظم و سازماندهی شده میسر می گردد. (نادری، ۱۳۹۱)

ویژگی های آموزش همگانی:

- الف - برای عموم افراد جامعه باشد.
 - ب- افزایش آگاهی های جامعه ی هدف را به دنبال داشته باشد.
 - ج - سازمان یافته باشد.
 - د - هدفمند باشد.
 - ه - پاسخی به نیاز دانستن جامعه باشد.
- منجر به رضایت مندی بیشتر افراد جامعه شود. (سهل آبادی و حسینی، ۱۳۸۷)

برنامه ریزی آموزش همگانی:

روش ها و الگوهای برنامه ریزی آموزش های همگانی و مراحل آن، از همان اصول، خط مشی ها و مراحل پیروی می کند که برنامه ریزی آموزشی به طور کلی بر اساس آنها صورت می گیرد. آموزش غیر رسمی و آموزش همگانی به لحاظ سازمانی، ساختار

تشکیلاتی خاصی دارد و هر چه ساخت و سازماندهی آن از انعطاف بیشتری برخوردار باشد، سطح وسیع تری از افراد را تحت پوشش خود قرار می دهد و بدین طریق بر میزان کارایی و بازدهی آن می افزاید. (زوار، ۱۳۹۰)

آسیبهای اجتماعی

آسیب اجتماعی نوجوانان

در بررسی های به عمل آمده مشخص شده است که جرم و ورودی به زندان ها در سنین ۲۱ تا ۲۵ ساله همواره رو به رشد بوده است. آمار در سایر کشورها هم وضعیت رو به رشد جرایم جوانان را نشان می دهد. بنابراین، با توجه به آمارهای منتشر شده می توان نتیجه گرفت:

۱) میزان وقوع جرایم بر حسب سن، جوان تر شده و بزهکاری و جرم از جوانان به نوجوانان به شدت در حال گسترش است؛

۲) نیاز به تدوین راهبردی کلان در حوزه پیشگیری از جرم، از ضرورت ها و اولویت های امنیت عمومی به حساب می آید؛

۳) برای اجرای چنین برنامه ای بخش قابل ملاحظه ای از اندیشه، نیرو و توان نهادهای گوناگون از جمله قوه قضاییه، پلیس و آموزش و پرورش باید بر موضوع دانش آموزان مقاطع مختلف (ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان) و سپس آن دسته از نوجوانان و جوانان که به مدرسه نمی روند و دچار بزهکاری و جرم شده اند، متمرکز شود و از طریق پیشگیری اجتماعی رشد مدار جرائم را کاهش دهند (رجبی پور، ۱۳۹۱).

پیشگیری اجتماعی

بر اساس اعلامیه سیاسی ریو (سازمان بهداشت جهانی) کشورهای عضورا موظف به نظارت بر مراحل تاثیر گذار اجتماعی و وضعیت روانی کو دکان می نماید که در واقع بر نامه های مناسب اجتماعی باعث کاهش فقر، نابسامانیهای اجتماعی و بهبود و توسعه زندگی می شود (اروین ایت، ۱۹۹۴).

یک بر نامه و سیم جهانی برای تلاش در جهت کاهش تفاوتها در اختلالات رفتاری نو جوانان نیاز است که همسویی سیاستهای اقتصادی و اجتماعی وسیع تری را می طلبد که موجب تغییر شرایط اجتماعی شده و نتایج مفیدی را خواهد داشت. (یوشیکا، ۱۹۹۴).

انحرافات اجتماعی

به طور کلی انحراف اجتماعی پدیده ای اجتماعی است که هیچ شیوه مطلق یا جهانی برای تعریف آن وجود ندارند، زیرا انحراف اجتماعی در ارتباط با زمان، مکان، موقعیت اجتماعی افراد، فرهنگ ها، خرده فرهنگهای مختلف، ایدئولوژی ها و گروه های اجتماعی متفاوت نسبی است (احمدی، ۱۳۸۴).

نقش پلیس در پیشگیری از جرایم

پلیس علاوه بر انجام امور سنتی پلیسی به عنوان نهادی اجتماعی، در تعامل مستقیم با جامعه و شهروندان، یکی از نهادهای حل مسئله نیز به شمار می آید

نظریه های پژوهش

از نظر کارل راجرز^{۲۸۱} (۱۹۸۶) دارد.

نظریه عقلانی - عاطفی توسط آلبرت الیس^{۲۸۲} رابرت

برگس و راندل ایکرز

نظریه های دیگر

نظریه امیل دورکیم (۱۹۶۸)

نظریه رابرت مرتن (۱۹۶۸)

نظریه ادوین ساتر لند

نظریه کنترل اجتماعی هیرشی (۱۹۶۹)

پارسونز (۱۹۴۲۹)

نظریه محرومیت پایگاهی کوهن:

دیدگاه کارکردگرایی ساختی:

دیدگاههای روان شناختی:

²⁸¹ -Karel rajers

²⁸² -Albert e liss

نقش خانواده در بزهکاری و جرم جوانان

خانواده، نخستین پایگاهی است که پیوند بین کودک و محیط اطراف او را به وجود می آورد کودک در خانواده پندارهای اولیه را دربار هی جهان فرا می گیرد، از لحاظ جسمی و ذهنی رشد می یابد، شیوه های سخن گفتن را می آموزد، هنجارهای اساسی رفتار را یاد می گیرد و سرانجام نگرش ها، اخلاق و روحیاتش شکل می گیرد و اجتماعی می شود (حسینی نسب و همکاران، ۱۳۸۷).

خانواده محیط مهمی است که با طیف وسیعی از رفتارهای اجتماعی و هیجان، فرزندان ارتباط دارد (ماینیر و همکاران^{۲۸۳}، ۲۰۱۱) خانواده نظام سازمان یافته ای است که بر فرزندان تأثیر می گذارد. روال روزانه و عادی خانواده ها، ارتباطات تعارضاتشان به عنوان منابعی که بر رشد فرزندان مؤثر است مطرح می شود (فیس و هکاران^{۲۸۴}، ۲۰۰۸) یافته ها نشانگر یک ارتباط محکم بین تعارضات زناشویی والدین و برون دادهای رفتاری نوجوانان، صرف نظر از قومیت آنها است. به عبارت دیگر، بین رفتارهای درونی شده و برونی شده نوجوانان و تعارضات زناشویی آشکار و ناآشکار والدین رابطه وجود دارد. همچنین تعارضات زناشویی آشکار بیشتر از تعارضات زناشویی ناآشکار رفتارهای درونی شده در نوجوانان پیش بینی می کند (استاتزمن^{۲۸۵} و همکاران، ۲۰۱۱)

مشاجره در خانواده و تضاد والدین با همدیگر

مشکانی و مشکانی (۱۳۸۱) نشان دادند که نبود مشاجره در خانواده با بزهکاری جوانان رابطه منفی داشته است.

خشونت در خانواده و بدرفتاری والدین با فرزندان

زارعی (۱۳۸۳) در تحقیقی نشان داد که مورد خشونت قرار گرفتن دانش آموزان تأثیر مستقیمی بر خشونت دانش آموزان داشته است. وی نیز نشان داد که بدرفتاری والدین با فرزندان به صورت غیر مستقیم و از طریق متغیرهای میانی بر خشونت مؤثر بوده اند. موسز^{۲۸۶} (۱۹۹۹) به این نتیجه دست یافت که مورد خشونت خانوادگی قرار گرفتن با خشونت در مقابل دوستان، خشونت در برابر افراد غریبه، کتک زدن یا چاقوکشی و دعوا کردن رابطه مستقیم و معنی دار داشته است. بندا و کوروین^{۲۸۷} (۲۰۰۲) به این نتیجه دست یافتند که بدرفتاری و خشونت بزرگسالان تحت تأثیر خشونت دوران بچگی قرار گرفته و بوسیله عوامل دیگری

²⁸³ -Meunier

²⁸⁴ -Fiese

²⁸⁵ -Stutzman

²⁸⁶ - Anne Moses

²⁸⁷ - Berent B.Benda and Robert Flynn Crowyn

نیز تعدیل می شود. آنها دریافتند که مورد خشونت واقع شدن قبل از بزرگسالی رابطه مستقیمی با خشونت دوران نوجوانی (۱۳-۱۸ سال) دارد. هووارد و همکاران^{۲۸۸} (۲۰۰۲) دریافتند که وحشت زده بودن نوجوان با خشونت وی رابطه مستقیم داشته است. مالیک، سورن سون و انشن سل^{۲۸۹} (۱۹۹۷) دریافتند که تهدید شدن و مورد حمله فیزیکی واقع شدن، با ارتکاب خشونت جمعی رابطه مستقیم داشته اند. مالیک، سورن سون و انشن سل^{۲۹۰} (۱۹۹۷) دریافتند که مورد بدرفتاری والدین قرار گرفتن، با ارتکاب خشونت جمعی رابطه مستقیم داشته اند. فیگلن و همکاران^{۲۹۱} (۲۰۰۰) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که قربانی خشونت شدن با ارتکاب خشونت جوانان رابطه مستقیم و معنی دار داشته است. پژوهش والکرودیگران نشان داد که دختران فراری از والدین خود تنبیه بیشتر و حمایت کمتر دریافت می کنند (براندون، ۱۹۷۵؛ والکر^{۲۹۲} ۱۹۷۵، به نقل از حقیقت دوست، ۱۳۸۳).

سخت گیری والدین

سخت گیری والدین بر خشونت دانش آموزان به صورت غیر مستقیم و از طریق متغیرهای میانی بر خشونت موثر بوده اند. (زارعی، ۱۳۸۳).

اعمال تربیتی سخت گیرانه و خشک والدین از سن ۱۰ تا ۱۲ سالگی با خشونت جوانان پسر نسبت به دوست دخترهای خود رابطه مستقیم و معنی دار داشته است. (لاوید و همکاران، ۲۰۰۲).

نقش ها و موقعیت های اجتماعی و اقتصادی خانواده

بندا و کوروین^{۲۹۳} (۲۰۰۲) به این نتیجه دست یافتند که تحصیلات پدر با خشونت نوجوانان رابطه معکوس داشته است

پیشینه تحقیق:

الف (تحقیقات داخلی

تحقیقی با موضوع بررسی رابطه زمینه های اجتماعی با آنومی در میان دانش آموزان پیش دانشگاهی شهرستان رامهرمز توسط منوچهر کرد زنگنه در سال ۱۳۸۵ انجام شده است. در این بررسی به برخی زمینه های اجتماعی آنومی بین دانش آموزان پیش دانشگاهی در شهرستان رامهرمز پرداخته شده است. بر اساس یافته های تحقیق آنومی بین پسران بیش از دختران است.

²⁸⁸ - Donna E.Howard

²⁸⁹ - Shaista Malik, Susan B.Sorenson and Carol S.Aneshensel

²⁹⁰ - Shaista Malik, Susan B.Sorenson and Carol S.Aneshensel

²⁹¹ - Feigelman Susan

²⁹² -valker

²⁹³ Berent B.Benda and Robert Flynn Crowyn

رضایی در سال ۱۳۸۹ در تحقیقی با موضوع مقایسه و بررسی میزان ناهنجاری در دانش آموزان پسر و دختر دوره راهنمایی و دبیرستان، به نتایج زیر رسیده است. شواهد پژوهشی او نشان می دهد که، میزان ناهنجاری ها در افراد جوان در حال افزایش می باشد

سختوت در سال ۱۳۸۱ تحقیقی با عنوان بررسی عوامل موثر بر ناهنجاری های رفتاری دانش آموزان استان لرستان انجام داده است. برخی ویژگیهای فردی نظیر وضعیت تحصیلی، جنسیت و برخی ویژگیهای خانوادگی دانش آموزان و خودپنداره از درآمد خانواده، پنداشت از نظم در مدرسه بررسی شده است

نواح، عبدالرضا و محمد باقر کوپایی در تحقیقی تحت عنوان عوامل اجتماعی و شخصیتی موثر بر گرایش موثر به وندالیسم در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر اهواز بر روی نمونه ۴۰۰ نفری دانش آموزان اهوازی به این نتایج دست یافته است: بین متغیرهای اجتماعی شدن در خانواده، اجتماعی شدن گروه همسالان، مدرسه و سن و وندالیسم رابطه معنا داری وجود دارد

ب) تحقیقات خارجی

در یک گزارش تحقیقاتی که تحت عنوان پلیس مداری و پیشگیری از جرم، بررسی مقدماتی تجربیات موجود که توسط خانم مارگارت شاو منتشر شده، آمده است: ... الگوی رایج درگیر شدن پلیس در مدارس، نقش آموزشی است.

سلین و ولفگنگ^{۲۹۴}، تحقیقی در چارچوب فکری اثبات گرایی لیبرال در آمریکا عهده دار می شوند.

پاتریک جی گدات^{۲۹۵} در سال ۲۰۱۳ در تحقیقی تحت عنوان ناهنجاری دانش آموزان نشان داد بین وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش آموزان و بروز مشکلات رفتاری آنها تاثیر وجود دارد و مشکلات اقتصادی کو دکان تاثیری در رشد آنها در درون خانه، مدرسه، و جامعه دارد که سیاستهای حمایتی دولتها از قبیل بهداشتی، روانی و مادی موجب کاهش این مشکلات خواهد شد. (پاتریک جی گدات، ۲۰۱۳).

کازلین^{۲۹۶} در سال ۱۹۶۰، تحقیقی تحت عنوان "نوجوانی و خرابکاری"، که با مطالعه بر روی ۱۲۵۳ نفر از دختران و پسران ۲۰-۱۴ ساله در فرانسه انجام داده است،

سلمی و کیویوری^{۲۹۷} در مقاله خویش تحت عنوان همبستگی بین سرمایه اجتماعی و جرم جوانان، با کنترل شاخص های سطح فردی و ساختاری سرمایه اجتماعی به بررسی رابطه بین این دو متغیر پرداخته اند.

²⁹⁴ - selenandvoulfgoung

²⁹⁵ -ck J McGrath

²⁹⁶ -kaslien

²⁹⁷ -Salmi, venelakivivuori, janne

روش شناسی تحقیق

مقدمه

در این فصل روش پژوهش، جامعه، نمونه، روش نمونه گیری، ابزار پژوهش، روش اجرا و روش های تجزیه و تحلیل اطلاعات مورد بررسی قرار می گیرند.

جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش کلیه مدیران مدارس دوره متوسطه ناحیه ۳ تبریز به تعداد ۱۶۰ نفر می باشد.

نمونه آماری حجم نمونه

در این پژوهش حجم نمونه با توجه به تعداد مدارس دوره متوسطه ناحیه ۳ تبریز بالغ بر ۱۵۰ نفر انتخاب شد.

روش نمونه گیری

آزمودنی ها به شیوه ی نمونه گیری در دسترس از بین جامعه ی آماری مربوطه انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه گیری

پرسشنامه نظر سنجی دیدگاه مدیران محقق ساخته: در این تحقیق از پرسشنامه به عنوان وسیله جمع آوری اطلاعات استفاده شد. به دلیل عدم وجود پرسشنامه مدون در زمینه نقش عوامل آموزشی بر کاهش ناهنجاری اجتماعی دانش آموزان از دیدگاه مدیران، بناچار پرسشنامه ای محقق ساخته برای رسیدن به این مقصود، در قالب ابعاد جدول ذیل تهیه و روش پرسشنامه اصلی بدین صورت بود که با اجرا و استخراج یک پرسشنامه مقدماتی متشکل از سوالات باز و مطالعه ای همه جانبه در منابع مربوطه و راهنماییها و پیشنهادات استاد محترم راهنما و در قالب سوالات بسته پنج گزینه ای خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم، پرسشنامه اصلی و نهایی تدوین گردید.

ابعاد و سوالات پرسشنامه به تفکیک

ابعاد	سوالات
ناهنجاریهای رایج اجتماعی	۳-۵-۶-۷-۲۰-۲۹-۲۷-۱۰-۲۲-۲۸
نقش آموزش خانواده	۱-۱۴-۲۴-۳۰
هنجارهای جامعه	۴-۱۶-۱۷-۱۳-۱۴-۱۵-۸-۲۶-۱۳
نقش پلیس	۱۵-۲۵-۲۶-۲۱-۱۹-۲-۹

روایی و پایایی ابزار اندازه گیری

در این پژوهش پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرانباخ ۰/۹۳ بدست آمد. همچنین در این پژوهش آلفای کرانباخ هر یک از خرده مقیاسها به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۰، ۰/۸۱ و ۰/۷۶ بدست آمد.

روش تحقیق

روش تحقیق چگونگی حرکت به سوی پاسخ پرسش مورد پژوهش را برای محقق روشن می کند. انتخاب روش انجام تحقیق بستگی به هدفها و ماهیت موضوع پژوهش و امکانات اجرایی آن دارد. بنابراین هنگامی می توان در مورد روش بررسی و انجام یک تحقیق تصمیم گرفت که ماهیت موضوع پژوهش، هدفها و نیز وسعت دامنه ی آن مشخص باشد. به سخن دیگر هدف از انتخاب روش تحقیق آن است که محقق مشخص نماید چه شیوه و روشی را اتخاذ کند تا او را هر چه دقیق تر، آسان تر، سریعتر و ارزان تر در دستیابی به پاسخ یا پاسخهایی برای پرسش یا پرسش های تحقیق مورد نظر کند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۱).

تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش هایی است که هدف آنها توصیف کردن شرایط پدیده های مورد بررسی است (سرمد، بازرگان، حجازی، ۱۳۸۲) و هدف محقق از انجام این نوع پژوهش توصیف عینی، واقعی و منظم خصوصیات یک موقعیت یا یک موضوع است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۱).

نوع پژوهش، کاربردی و روش آن، توصیفی است. داده های پژوهش از طریق پرسشنامه گردآوری شده و شامل بخش های زیر است: ویژگی های فردی، عوامل مؤثر بر ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان، نگرش دانش آموزان به آسیب های اجتماعی، مباحث و موضوع های آموزش پیشگیری از آسیب های اجتماعی و شیوه های مؤثر آموزش پیشگیری از بزهکاری.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای بررسی سوال تحقیق از روش های آماری زیر استفاده شده است :

- آمار توصیفی شامل (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و درصد و....)

- آمار استنباطی شامل تی تست برای یک گروه

. جهت تحلیل و تفسیر داده ها از Spss نسخه ۲۰ استفاده شد

فصل چهارم

یافته های پژوهش

مقدمه

همانگونه که قبلاً اشاره شد هدف از پژوهش حاضر بررسی نظر مدیران بر تاثیر گذاری آموزش همگانی بر کاهش آسیب های اجتماعی دانش آموزان بود. بعد از جمع آوری اطلاعات، داده های پژوهش مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند و یافته های حاصل به شرح ذیل آمده است.

یافته های جمعیت شناختی

۱) جنس

جدول شماره ۱-۴ توزیع درصدی وضعیت جنس پاسخگویان			
جنس			
مرد	۶۵	۴۳/۳٪	
زن	۸۵	۵۶/۷٪	
Missing	۰	-	

گروه جنسیت پژوهش را تعداد ۶۵ نفر (۴۳/۳٪) مرد و تعداد ۸۵ نفر (۵۶/۷٪) زن تشکیل میدادند.

۲) میزان تحصیلات:

جدول ۲-۴ توزیع درصدی وضعیت تحصیلی پاسخگویان			
کاردانی	۲	۱/۳٪	
کارشناسی	۱۰۷	۷۱/۳٪	
کارشناسی به بالا	۴۱	۲۷/۳٪	

همچنین از بین کل پاسخگویان تعداد ۲ نفر (۱/۳٪) کاردانی، تعداد ۱۰۷ نفر (۷۱/۳٪) کارشناسی و تعداد ۴۱ نفر (۲۷/۳٪) بالای مدرک کارشناسی اعلام نمودند

۳) سنوات خدمت:

جدول ۳-۴ توزیع درصدی سنوات خدمتی پاسخگویان			
کم تر از ده سال	۹	۶٪	
۱۱ تا ۲۰ سال	۵۱	۳۴٪	سنوات
۲۱ به بالا	۹۰	۶۰٪	خدمت
Missing	۰	-	

از تعداد ۱۵۰ نفر (۶٪) کم تر از ۱۰ سال، تعداد ۵۱ نفر (۳۴٪) ۱۱ تا ۲۰ سال و تعداد ۹۰ نفر (۶۰٪) ۲۱ سال به بالا سنوات خدمتی داشتند.

- یافته های توصیفی

جدول شماره ۴-۴ : میانگین و انحراف معیار مؤلفه های نظر مدیران در آموزش همگانی

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
ناهنجاریهای اجتماعی	۳۹/۳۳	۶/۰۰	۱۵۰
مؤلفه های نظر مدیران			
نقش خانواده	۱۵/۸۹	۲/۲۱	۱۵۰
هنجار اجتماعی	۳۵/۷۹	۵/۴۱	۱۵۰
نقش پلیس	۲۷/۸۶	۴/۰۹	۱۵۰

در جدول ۴-۱ میانگین و انحراف معیار مؤلفه های نظر مدیران در آموزش همگانی آمده است. همانطور که ملاحظه می شود میانگین (و انحراف معیار) نمرات ناهنجاریهای اجتماعی در دیدگاه مدیران ۳۹/۳۳ (۶/۰۰) در نقش خانواده ۱۵/۸۹ (۲/۲۱)، هنجار اجتماعی ۳۵/۷۹ (۵/۴۱) و در نقش پلیس ۲۷/۸۶ (۴/۰۹) می باشد.

یافته‌های مربوط به سوالات پژوهش

- سوال اصلی پژوهش

(۱) آیا آموزش همگانی آسیب های اجتماعی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی دانش آموزان متوسطه ناحیه ۳ تبریز از دیدگاه مدیران تاثیر

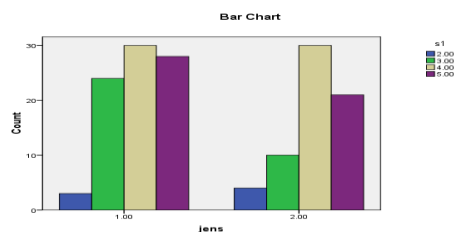
دارد؟

جدول شماره ۵-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی در شناخت والدین از بزهکاری نوجوانان اعتقاد

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی کمتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۸	۳۰	۲۴	۳	۰	فراوانی	زن	جنسیت
	%۵۶,۷	%۲۰	%۱۶	%۲	%۰	درصد		
۶۵	۲۱	۳۰	۱۰	۴	۰	فراوانی	مرد	
	%۴۳,۳	%۲۰	%۶,۷	%۲,۷	%۰	درصد		
۱۵۰	۴۹	۶۰	۳۴	۷	۰	فراوانی	کل	
	%۳۲,۷	%۴۰	%۲۲,۷	%۴,۷	%۰	درصد		

نتایج به دست آمده از تحلیل آماری نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۰ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچ یک از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی در شناخت والدین از بزهکاری نوجوانان اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی در شناخت والدین از بزهکاری نوجوانان اعتقاد

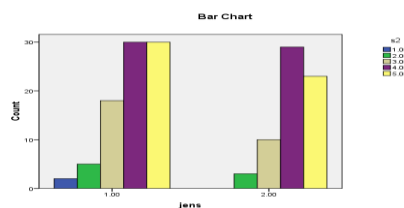


جدول شماره ۶-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر قانون و قانون مداری دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۰	۳۰	۱۸	۵	۲	فراوانی	زن	جنسیت
	%۳۵,۳	%۳۵,۳	%۲۱,۴	%۵,۹	%۲,۴	درصد		
۶۵	۲۳	۲۹	۱۰	۳	۰	فراوانی	مرد	
	%۳۵,۳	%۴۴,۶	%۱۵,۴	%۴,۶	%۰	درصد		
۱۵۰	۵۳	۵۹	۲۸	۸	۲	فراوانی	کل	
	%۳۵,۳	%۳۹,۳	%۱۸,۷	%۵,۳	%۱,۳	درصد		

تحلیل نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۹ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین دو نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر قانون و قانون مداری دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر قانون و قانون مداری دانش آموزان



جدول شماره ۷-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر کاهش آسیب های ناشی از کار خلاف در خانواده دانش آموزان

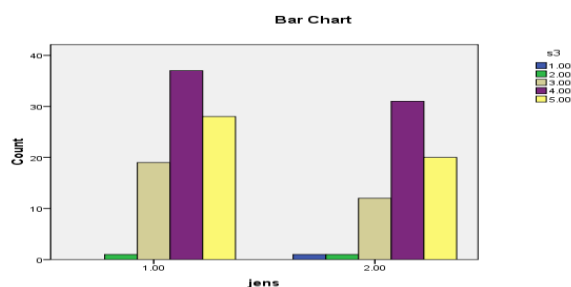
کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی کمتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۸	۳۷	۱۹	۱	۰	فراوانی	زن	جنسیت
%۵۶,۷	%۱۸,۷	%۲۴,۷	%۱۲,۷	%۰,۷	%۰	درصد		
۶۵	۲۰	۳۱	۱۲	۱	۱	فراوانی	مرد	
%۴۳,۳	%۱۳,۳	%۲۰,۷	%۸	%۰,۷	%۰,۷	درصد		
۱۵۰	۴۸	۶۸	۳۱	۲	۱	فراوانی	کل	
%۱۰۰	%۳۲	%۴۵,۳	%۲۰,۷	%۱,۳	%۰,۷	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۵ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین تنها یک نفر از مدیران به عدم

تاثیر آموزش همگانی بر کاهش آسیب های ناشی از کار خلاف در خانواده دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد زنان

به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۳-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر کاهش آسیب های ناشی از کار خلاف در خانواده دانش آموزان

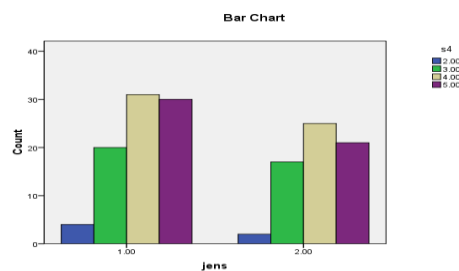


جدول شماره ۸-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر مهارت های زندگی دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۰	۳۱	۲۰	۴	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۲۰٪	۲۰٫۷٪	۱۳٫۳٪	۲٫۷٪	۰٪	درصد		
۶۵	۲۱	۲۵	۱۷	۲	۰	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۴٪	۱۶٫۷٪	۱۱٫۳٪	۱٫۳٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۵۱	۵۶	۳۷	۶	۰	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۳۴٪	۳۷٫۳٪	۲۴٫۷٪	۴٪	۰٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۷ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچ یک از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر مهارت های زندگی دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۴-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر مهارت های زندگی دانش آموزان

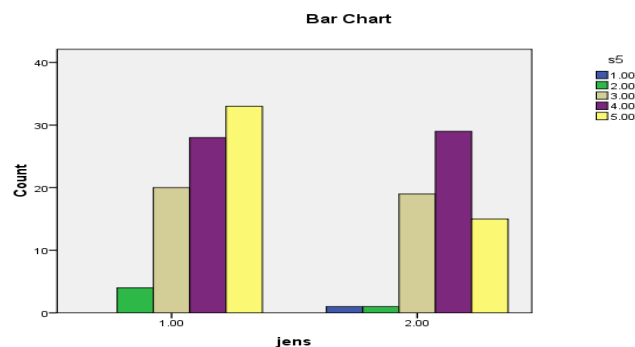


جدول شماره ۹-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر کاهش سرقت و اعتیاد دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۳	۲۸	۲۰	۴	۰	فراوانی	زن	جنسیت
%۵۶,۷	%۲۲	%۱۸,۷	%۱۳,۳	%۲,۷	%۰	درصد		
۶۵	۱۵	۲۹	۱۹	۱	۱	فراوانی	مرد	
%۴۳,۳	%۱۰	%۱۹,۳	%۱۲,۷	%۰,۷	%۰,۷	درصد		
۱۵۰	۴۸	۵۷	۳۹	۵	۱	فراوانی	کل	
%۱۰۰	%۳۲	%۳۸	%۲۶	%۳,۳	%۰,۷	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۸ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچ یک از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر کاهش سرقت و اعتیاد دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که فقط مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۵-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر کاهش سرقت و اعتیاد دانش آموزان

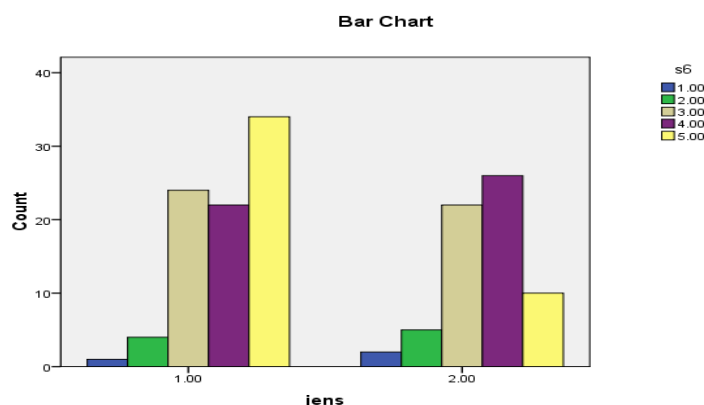


جدول شماره ۱۰-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر جلوگیری از نزاع دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۴	۲۲	۲۴	۴	۱	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۲۲٫۷٪	۱۴٫۷٪	۱۶٪	۲٫۷٪	۰٫۷٪	درصد		
۶۵	۱۰	۲۵	۲۲	۵	۲	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۶٫۷٪	۱۷٫۳٪	۱۴٫۷٪	۳٫۳٪	۱٫۳٪	درصد		
۱۵۰	۴۴	۴۸	۴۶	۹	۳	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۲۹٫۳٪	۳۲٪	۳۰٫۷٪	۶٪	۲٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۲ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین تنها ۳ نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر جلوگیری از نزاع دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۶-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر جلوگیری از نزاع دانش آموزان

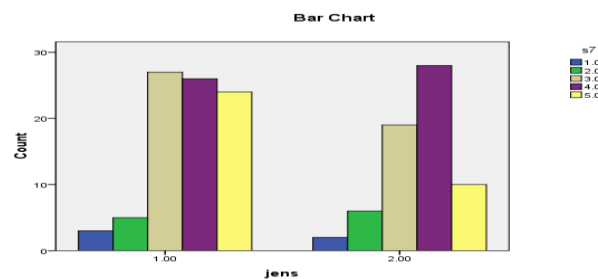


جدول شماره ۱۱-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر آگاهی دانش آموزان در مواجهه با گروهک ها و فرقه های افراطی

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۴	۲۶	۲۷	۵	۳	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۱۶٪	۱۷٫۳٪	۱۸٪	۳٫۳٪	۲٪	درصد		
۶۵	۱۰	۲۸	۱۹	۶	۲	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۶٫۷٪	۱۸٫۷٪	۱۲٫۷٪	۴٪	۱٫۳٪	درصد		
۱۵۰	۳۴	۵۴	۴۶	۱۱	۵	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۲۲٫۷٪	۳۶٪	۳۰٫۷٪	۷٫۳٪	۳٫۳٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۶ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین تنها ۵ نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر آگاهی دانش آموزان در مواجهه با گروهک ها و فرقه های افراطی اعتقاد داشتند. مقایسه ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۷-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر آگاهی دانش آموزان در مواجهه با گروهک ها و فرقه های افراطی

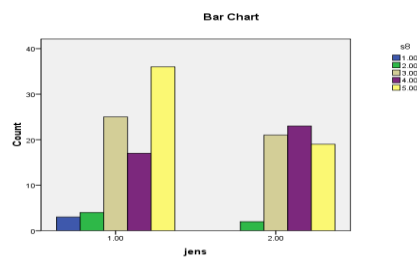


جدول شماره ۱۲-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر جلب اعتماد دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	36	17	25	4	3	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۲۴٪	۱۱٫۳٪	۱۶٫۷٪	۲٫۷٪	۲٫۷٪	درصد		
۶۵	۱۹	۲۳	۲۱	۲	۰	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۲٫۷٪	۱۵٫۳٪	۱۴٪	۱٫۳٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۵۵	۴۰	۴۶	۶	۳	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۳۶٫۷٪	۲۶٫۷٪	۳۰٫۷٪	۴٪	۲٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۶ درصد، گزینه خیلی بیشتر را انتخاب کردند. همچنین تنها ۳ نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر جلب اعتماد دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۸-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر جلب اعتماد دانش آموزان



جدول شماره ۱۳-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر تفهیم این مسئله که (پیشگیری از آسیبهای اجتماعی مقدم بر درمان است) موثر باشد

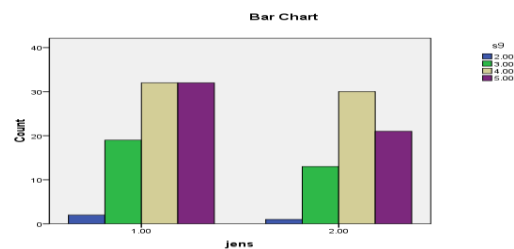
جنسیت	زن	مرد	کل	کیفیت پاسخ				
				خیلی کم	کم	متوسط	بیشتر	خیلی بیشتر
	زن	فراوانی	۸۵	۰	۲	۱۹	۳۲	۳۲
		درصد	%۵۶,۷	%۰	۱,۳%	۱۲,۷%	۲۱,۳%	۲۱,۳%
	مرد	فراوانی	۶۵	۰	۱	۱۳	۳۰	۲۱
		درصد	%۴۳,۳	%۰	۰,۷%	۸,۷%	۲۰%	۱۴%
کل		فراوانی	۱۵۰	۰	۳	۳۲	۶۲	۵۳
		درصد	%۱۰۰	%۰	۲%	۲۱,۳%	۴۱,۳%	۳۵,۳%

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۱ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچکدام از مدیران به عدم تاثیر

آموزش همگانی بر تفهیم این مسئله که (پیشگیری از آسیبهای اجتماعی مقدم بر درمان است) می تواند موثر باشد، اعتقادی نداشتند. مقایسه‌ی دو گروه

زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۹-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر تفهیم این مسئله که (پیشگیری از آسیبهای اجتماعی مقدم بر در مان است) موثر باشد

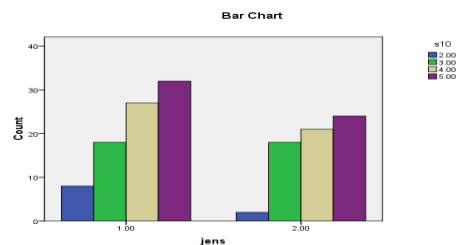


جدول شماره ۱۴-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر تردد در مکان های نامناسب

جنسیت	زن	مرد	کل	کیفیت پاسخ				
				خیلی کم	کم	متوسط	بیشتر	خیلی بیشتر
	زن	فراوانی	۸۵	۰	۸	۱۸	۲۷	۳۲
		درصد	%۵۶,۷	%۰	۵,۳%	۱۲%	۱۸%	۲۱,۳%
	مرد	فراوانی	۶۵	۰	۲	۱۸	۲۱	۲۴
		درصد	%۴۳,۳	%۰	۱,۳%	۱۲%	۱۴%	۱۶%
کل		فراوانی	۱۵۰	۰	۱۰	۳۶	۴۸	۵۶
		درصد	%۱۰۰	%۰	۶,۷%	۲۴%	۳۲%	۳۷,۳%

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۷ درصد، گزینه خیلی بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچکدام از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر تردد در مکان های نامناسب اعتقادی نداشتند. مقایسه ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه خیلی بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۰-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر تردد در مکان های نامناسب



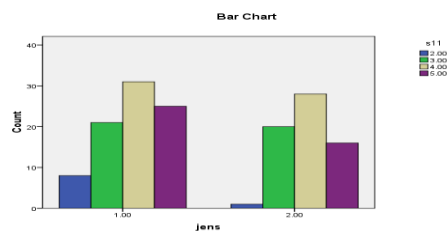
جدول شماره ۱۵-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر بیان مشکلات افراد بزهکار

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۵	۳۱	۲۱	۸	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۱۶٫۷٪	۲۰٫۷٪	۱۴٪	۵٫۳٪	۰٪	درصد		
۶۵	۱۶	۲۸	۲۰	۱	۰	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۰٫۷٪	۱۸٫۷٪	۱۳٫۳٪	۰٫۷٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۴۱	۵۹	۴۱	۹	۰	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۲۷٫۳٪	۳۹٫۳٪	۲۷٫۳٪	۶٪	۰٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۹ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچکدام

از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر بیان مشکلات افراد بزهکار اعتقادی نداشتند. مقایسه ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۱-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر بیان مشکلات افراد بزهکار



جدول شماره ۱۶-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر در به تصویر کشیدن عواقب ناگوار کارهای خلاف

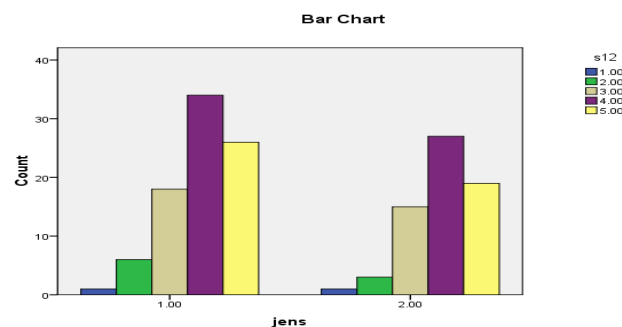
کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۶	۳۴	۱۸	۶	۱	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۱۷٫۳٪	۲۲٫۷٪	۱۲٪	۴٪	۰٫۷٪	درصد		
۶۵	۱۹	۲۷	۱۵	۳	۱	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۲٫۷٪	۱۸٪	۱۰٪	۲٪	۰٫۷٪	درصد		
۱۵۰	۴۵	۶۱	۳۳	۹	۲	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۳۰٪	۴۰٫۷٪	۲۲٪	۶٪	۱٫۳٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۰ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین تنها ۲

نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر در به تصویر کشیدن عواقب ناگوار کارهای خلاف اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو

گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۲-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر در به تصویر کشیدن عواقب ناگوار کارهای خلاف



جدول شماره ۱۷-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر برخورد کریمانه با دانش آموزان و شخصیت دادن به او

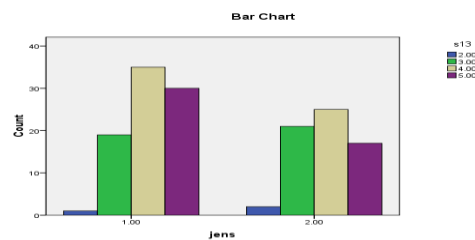
کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۰	۳۵	۱۹	۱	۰	فراوانی	زن	جنسیت
٪۵۶٫۷	۲۰٪	۲۳٫۳٪	۱۲٫۷٪	۰٫۷٪	٪۰	درصد		
۶۵	۱۷	۲۵	۲۱	۲	۰	فراوانی	مرد	
٪۴۳٫۳	۱۱٫۳٪	۱۶٫۷٪	۱۴٪	۱٫۳٪	٪۰	درصد		
۱۵۰	۴۷	۶۰	۴۰	۳	۰	فراوانی	کل	
٪۱۰۰	۳۱٫۳٪	۴۰٪	۲۶٫۷٪	۲٪	٪۰	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۰ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچکدام

از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر برخورد کریمانه با دانش آموزان و شخصیت دادن به او اعتقادی نداشتند. مقایسه‌ی

دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۳-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر برخورد کریمانه با دانش آموزان و شخصیت دادن به او



جدول شماره ۱۸-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر مراوده و ارتباط با خانواده

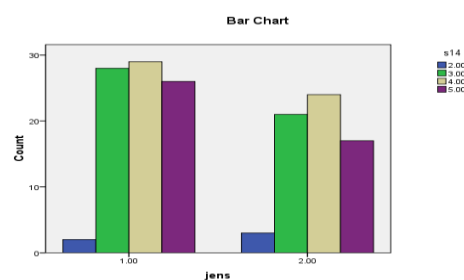
کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۶	۲۹	۲۸	۲	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۱۷٫۳٪	۱۹٫۳٪	۱۸٫۷٪	۱٫۳٪	۰٪	درصد		
۶۵	۱۷	۲۴	۲۱	۳	۰	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۱٫۳٪	۱۶٪	۱۴٪	۲٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۴۳	۵۳	۴۹	۵	۰	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۲۸٫۷٪	۳۵٫۳٪	۳۲٫۷٪	۳٫۳٪	۰٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۵ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچکدام

از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر مراوده و ارتباط با خانواده اعتقادی نداشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز

نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۴-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر مراوده و ارتباط با خانواده



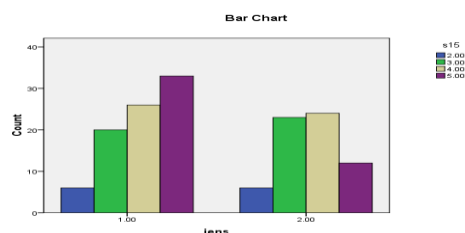
جدول شماره ۱۹-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر ارتباط دوستانه میان پلیس و دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی کمتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۳	۲۶	۲۰	۶	۰	فراوانی	زن	جنسیت
%۵۶,۷	۲۲%	۱۷,۳%	۱۳,۳%	۴%	%۰	درصد		
۶۵	۱۲	۲۴	۲۳	۶	۰	فراوانی	مرد	

درصد	۰٪	۴٪	۱۵,۳٪	۱۶٪	۸٪	۴۳,۳٪
کل	فراوانی	۰	۱۲	۴۳	۵۰	۴۵
	درصد	۰٪	۸٪	۲۸,۷٪	۳۳,۳٪	۳۰٪
						۱۵۰

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۳ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچکدام از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر ارتباط دوستانه میان پلیس و دانش آموزان اعتقادی نداشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۵-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر ارتباط دوستانه میان پلیس و دانش آموزان

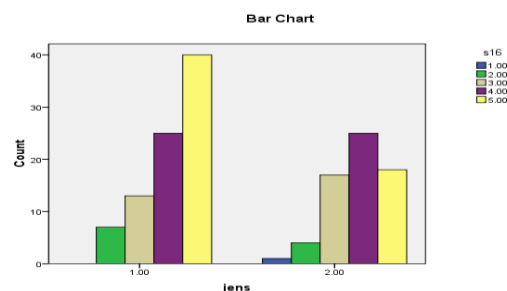


جدول شماره ۲۰-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر احترام گذاشتن به حقوق دیگران

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۴۰	۲۵	۱۳	۷	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۲۶٫۷٪	۱۶٫۷٪	۸٫۷٪	۴٫۷٪	۰٪	درصد		
۶۵	۱۸	۲۵	۱۷	۴	۱	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۲٪	۱۶٫۷٪	۱۱٫۳٪	۲٫۷٪	۰٫۷٪	درصد		
۱۵۰	۵۸	۵۰	۳۰	۱۱	۱	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۳۸٫۷٪	۳۳٫۳٪	۲۰٪	۷٫۳٪	۰٫۷٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۸ درصد، گزینه خیلی بیشتر را انتخاب کردند. همچنین یک نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر احترام گذاشتن به حقوق دیگران اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۶-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر احترام گذاشتن به حقوق دیگران



جدول شماره ۲۱-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر دوست يابی و نشان دادن نقش دوست های ناباب

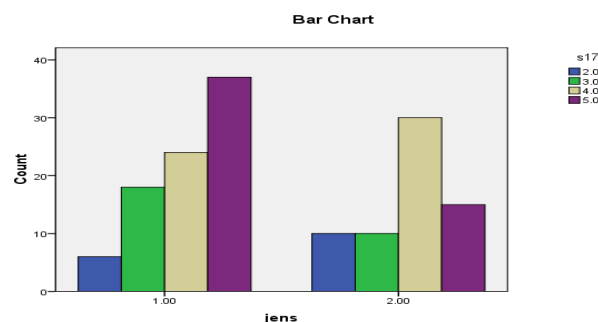
کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۷	۲۴	۱۸	۶	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۲۴٫۷٪	۱۶٪	۱۲٪	۴٪	۰٪	درصد		
۶۵	۱۵	۳۰	۱۰	۱۰	۰	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۰٪	۲۰٪	۶٫۷٪	۶٫۷٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۵۲	۵۴	۲۸	۱۶	۰	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۳۴٫۷٪	۳۶٪	۱۸٫۷٪	۱۰٫۷٪	۰٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۶ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچکدام

از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر دوست يابی و نشان دادن نقش دوست های ناباب اعتقادی نداشتند. مقایسه‌ی دو

گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۷-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر دوست يابی و نشان دادن نقش دوست های ناباب



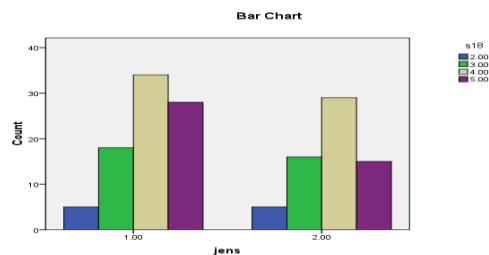
جدول شماره ۲۲-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر رفتارهای ارزشی و هنجار در زندگی دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی کمتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۸	۳۴	۱۸	۵	۰	فراوانی	زن	جنسیت
%۵۶,۷	۱۸,۷%	۲۲,۷%	۱۲%	۳,۳%	%۰	درصد		

۶۵	۱۵	۲۹	۱۶	۵	۰	فراوانی	مرد	
%۴۳,۳	۱۰%	۱۹,۳%	۱۰,۷%	۳,۳%	%۰	درصد		
۱۵۰	۴۳	۶۳	۳۴	۱۰	۰	فراوانی	کل	
%۱۰۰	۲۸,۷%	۴۲%	۲۲,۷%	۶,۷%	%۰	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۲ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچکدام از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر رفتارهای ارزشی و هنجار در زندگی دانش آموزان اعتقادی نداشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۸-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر رفتارهای ارزشی و هنجار در زندگی دانش آموزان

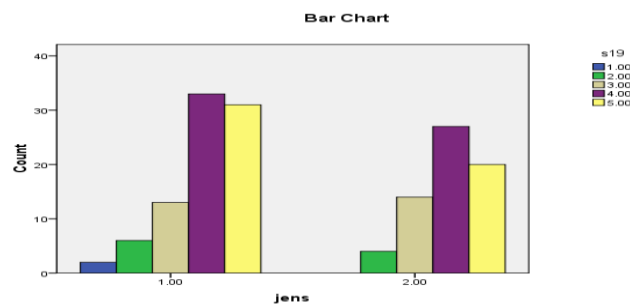


جدول شماره ۲۳-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر شناسایی نقش پلیس در ایجاد نظم و امنیت فردی و اجتماعی

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی کمتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۱	۳۳	۱۳	۶	۲	فراوانی	زن	جنسیت
%۵۶,۷	۲۰,۷%	۲۲%	۸,۷%	۴%	۱,۳%	درصد		
۶۵	۲۰	۲۷	۱۴	۴	۰	فراوانی	مرد	
%۴۳,۳	۱۳,۳%	۱۸%	۹,۳%	۲,۷%	۰%	درصد		
۱۵۰	۵۱	۶۰	۲۷	۱۰	۲	فراوانی	کل	
%۱۰۰	۳۴%	۴۰%	۱۸%	۶,۷%	۱,۳%	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۰ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین دو نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر شناسایی نقش پلیس در ایجاد نظم و امنیت فردی و اجتماعی اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۱۹-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر شناسایی نقش پلیس در ایجاد نظم و امنیت فردی و اجتماعی



جدول شماره ۲۴-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر شناسایی راه های مقابله با بزهکاری

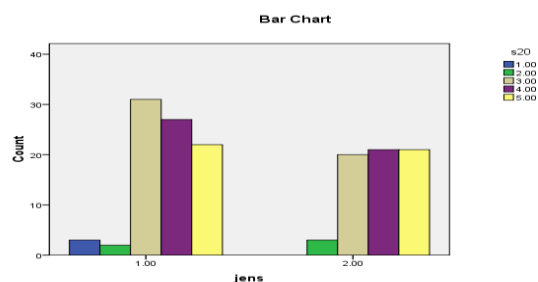
کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی کمتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۲	۲۷	۳۱	۲	۳	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶,۷٪	۱۴,۷٪	۱۸٪	۲۰,۷٪	۱,۳٪	۲٪	درصد		
۶۵	۲۱	۲۱	۲۰	۳	۰	فراوانی	مرد	
۴۳,۳٪	۱۴٪	۱۴٪	۱۳,۳٪	۲٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۴۳	۴۸	۵۱	۵	۳	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۲۸,۷٪	۳۲٪	۳۴٪	۳,۳٪	۲٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۴ درصد، گزینه متوسط را انتخاب کردند. همچنین سه نفر

از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر شناسایی راه های مقابله با بزهکاری اعتقاد داشتند. مقایسه ی دو گروه زنان و مردان

نیز نشان داد که مردان به گزینه خیلی بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۰-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر شناسایی راه های مقابله با بزهکاری



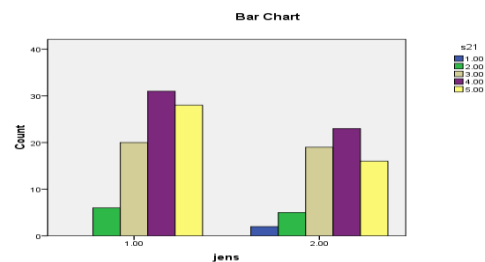
جدول شماره ۲۵-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر اعتماد سازی دانش آموزان نسبت به صداقت پلیس

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی کمتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۸	۳۱	۲۰	۶	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶,۷٪	۱۸,۷٪	۲۰,۷٪	۱۳,۳٪	۴٪	۰٪	درصد		
۶۵	۱۶	۲۳	۱۹	۵	۲	فراوانی	مرد	

		درصد	۱,۳%	۳,۳%	۱۲,۷%	۱۵,۳%	۱۰,۷%	۴۳,۳%
کل	فراوانی	۲	۱۱	۳۹	۵۴	۴۴	۱۵۰	
	درصد	۱,۳%	۷,۳%	۲۶%	۳۶%	۲۹,۳%		۱۰۰%

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۶ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین دو نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر اعتماد سازی دانش آموزان نسبت به صداقت پلیس اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۱-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر اعتماد سازی دانش آموزان نسبت به صداقت پلیس

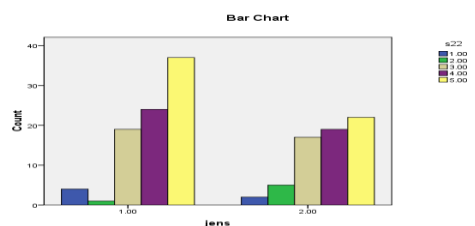


جدول شماره ۲۶-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر مسائل اخلاقی و جنسی دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۷	۲۴	۱۹	۱	۴	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۲۴٫۷٪	۱۶٪	۱۲٫۷٪	۰٫۷٪	۲٫۷٪	درصد		
۶۵	۲۲	۱۹	۱۷	۵	۲	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۴٫۷٪	۱۲٫۷٪	۱۱٫۳٪	۳٫۳٪	۱٫۳٪	درصد		
۱۵۰	۵۹	۴۳	۳۶	۶	۶	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۳۹٫۳٪	۲۸٫۷٪	۲۴٪	۴٪	۴٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۹ درصد، گزینه خیلی بیشتر را انتخاب کردند. همچنین شش نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر مسائل اخلاقی و جنسی دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه خیلی بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۲-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر مسائل اخلاقی و جنسی دانش آموزان

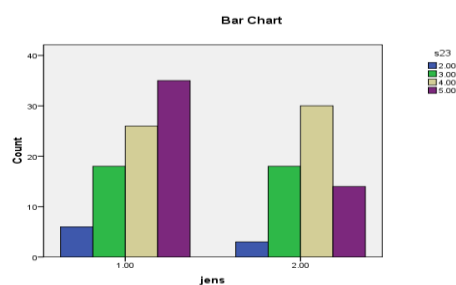


جدول شماره ۲۷-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر نظم اجتماعی دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۵	۲۶	۱۸	۶	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۲۳٫۳٪	۱۷٫۳٪	۱۲٪	۴٪	۰٪	درصد		
۶۵	۱۴	۳۰	۱۸	۳	۰	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۹٫۳٪	۲۰٪	۱۲٪	۲٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۴۹	۵۶	۳۶	۹	۰	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۳۲٫۷٪	۳۷٫۳٪	۲۴٪	۶٪	۰٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۷ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین نه نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر نظم اجتماعی دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۳-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر نظم اجتماعی دانش آموزان

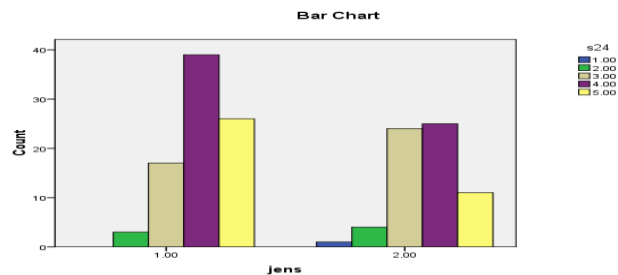


جدول شماره ۲۸-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر پیشگیری از آسیب های اجتماعی دانش آموزان (در رسانه های مختلف

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۶	۳۹	۱۷	۳	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۱۷٫۳٪	۲۶٪	۱۱٫۳٪	۲٪	۰٪	درصد		
۶۵	۱۱	۲۵	۲۴	۴	۱	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۷٫۳٪	۱۶٫۷٪	۱۶٪	۲٫۷٪	۰٫۷٪	درصد		
۱۵۰	۳۷	۶۴	۴۱	۷	۱	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۲۴٫۷٪	۴۲٫۷٪	۲۷٫۳٪	۴٫۷٪	۰٫۷٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۳ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین یک نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر پیشگیری از آسیب های اجتماعی دانش آموزان (در رسانه های مختلف اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه خیلی بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۴-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر پیشگیری از آسیب های اجتماعی دانش آموزان در رسانه های مختلف

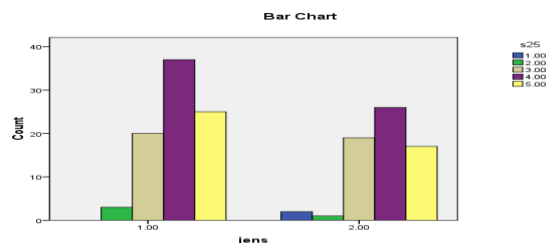


جدول شماره ۲۹-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر معرفی برنامه های آموزشی پلیس برای کاهش آسیب های اجتماعی

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۵	۳۷	۲۰	۳	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۱۶٫۷٪	۲۴٫۷٪	۱۳٫۳٪	۲٪	۰٪	درصد		
۶۵	۱۷	۲۶	۱۹	۱	۲	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۱٫۳٪	۱۷٫۳٪	۱۲٫۷٪	۰٫۷٪	۱٫۳٪	درصد		
۱۵۰	۴۲	۶۳	۳۹	۴	۲	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۲۸٪	۴۲٪	۲۶٪	۲٫۷٪	۱٫۳٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۲ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین یک نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر معرفی برنامه های آموزشی پلیس برای کاهش آسیب های اجتماعی دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۵-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر معرفی برنامه های آموزشی پلیس برای کاهش آسیب های اجتماعی

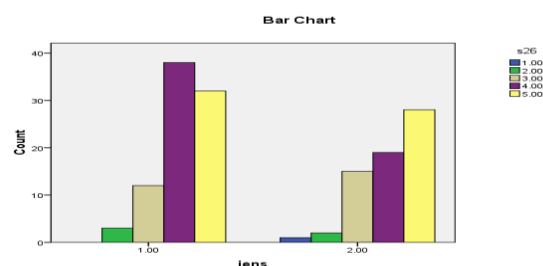


جدول شماره ۳۰-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر عملکرد صحیح و خدایسندانه دانش آموزان

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی کمتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۲	۳۸	۱۲	۳	۰	فراوانی	زن	جنسیت
٪۵۶,۷	۲۱,۳%	۲۵,۳%	۸%	۲%	۰%	درصد		
۶۵	۲۸	۱۹	۱۵	۲	۱	فراوانی	مرد	
٪۴۳,۳	۱۸,۷%	۱۲,۷%	۱۰%	۱,۳%	۰,۷%	درصد		
۱۵۰	۶۰	۵۷	۲۷	۵	۱	فراوانی	کل	
٪۱۰۰	۴۰%	۳۸%	۱۸%	۳,۳%	۰,۷%	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۰ درصد، گزینه خیلی بیشتر را انتخاب کردند. همچنین یک نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر عملکرد صحیح و خدایسندانه دانش آموزان اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه خیلی بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۶-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر عملکرد صحیح و خدایسندانه دانش آموزان

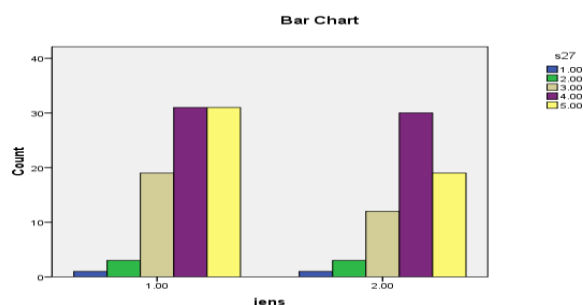


جدول شماره ۳۱-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر جلوگیری از مصرف سیگار و مشروبات الکلی

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی کمتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۱	۳۱	۱۹	۳	۱	فراوانی	زن	جنسیت
٪۵۶,۷	۲۰,۷%	۲۰,۷%	۱۲,۷%	۲%	۰,۷%	درصد		
۶۵	۱۹	۳۰	۱۲	۳	۱	فراوانی	مرد	
٪۴۳,۳	۱۲,۷%	۲۰%	۸%	۲%	۰,۷%	درصد		
۱۵۰	۵۰	۶۱	۳۱	۶	۲	فراوانی	کل	
٪۱۰۰	۳۳,۳%	۴۰,۷%	۲۰,۷%	۴%	۱,۳%	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۱ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین دو نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر جلوگیری از مصرف سیگار و مشروبات الکلی اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه خیلی بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۷-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر جلوگیری از مصرف سیگار و مشروبات الکلی

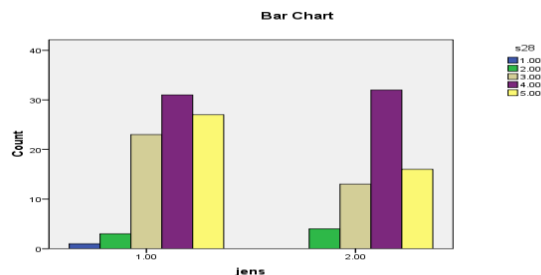


جدول شماره ۳۲-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر عدم پیوستن دانش آموزان به گروه های خلافکار و ضد اجتماعی

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۲۷	۳۱	۲۳	۳	۱	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۱۸٪	۲۰٫۷٪	۱۵٫۳٪	۲٪	۰٫۷٪	درصد		
۶۵	۱۶	۳۲	۱۳	۴	۰	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۰٫۷٪	۲۱٫۳٪	۸٫۷٪	۲٫۷٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۴۳	۶۳	۳۶	۷	۱	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۲۸٫۷٪	۴۲٪	۲۴٪	۴٫۷٪	۰٫۷٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۲ درصد، گزینه بیشتر را انتخاب کردند. همچنین یک نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر عدم پیوستن دانش آموزان به گروه های خلافکار و ضد اجتماعی اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۸-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر عدم پیوستن دانش آموزان به گروه های خلافکار و ضد اجتماعی

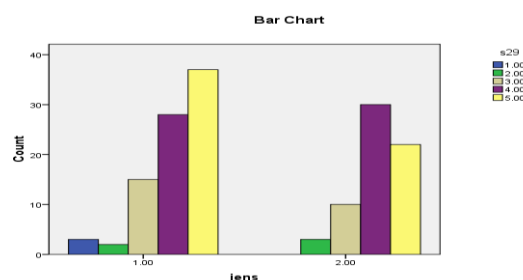


جدول شماره ۳۳-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر جلوگیری از عواقب فرار دانش آموزان از خانه

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۳۷	۲۸	۱۵	۲	۳	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶٫۷٪	۲۴٫۷٪	۱۸٫۷٪	۱۰٪	۱٫۳٪	۲٪	درصد		
۶۵	۲۲	۳۰	۱۰	۳	۰	فراوانی	مرد	
۴۳٫۳٪	۱۴٫۷٪	۲۰٪	۶٫۷٪	۲٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۵۹	۵۸	۲۵	۵	۳	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۳۹٫۳٪	۳۸٫۷٪	۱۶٫۷٪	۳٫۳٪	۲٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۳۹ درصد، گزینه خیلی بیشتر را انتخاب کردند. همچنین یک نفر از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر جلوگیری از عواقب فرار دانش آموزان از خانه اعتقاد داشتند. مقایسه‌ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۲۹-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر جلوگیری از عواقب فرار دانش آموزان از خانه

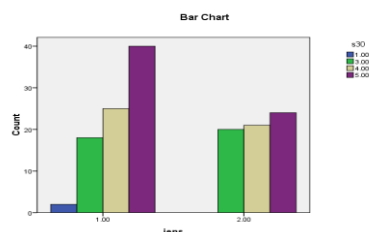


جدول شماره ۳۴-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر کاهش آسیب های اجتماعی فضای مجازی

کل	کیفیت پاسخ							
	خیلی بیشتر	بیشتر	متوسط	کم	خیلی کم			
۸۵	۴۰	۲۵	۱۸	۲	۰	فراوانی	زن	جنسیت
۵۶,۷٪	۲۶,۷٪	۱۶,۷٪	۱۲٪	۱,۳٪	۰٪	درصد		
۶۵	۲۴	۲۱	۲۰	۰	۰	فراوانی	مرد	
۴۳,۳٪	۱۶٪	۱۴٪	۱۳,۳٪	۰,۰٪	۰٪	درصد		
۱۵۰	۶۴	۴۶	۳۸	۲	۰	فراوانی	کل	
۱۰۰٪	۴۲,۷٪	۳۰,۷٪	۲۵,۳٪	۱,۳٪	۰٪	درصد		

نتایج نشان میدهد که از مجموع ۱۵۰ نفر مدیر مدارس، حدود ۴۳ درصد، گزینه خیلی بیشتر را انتخاب کردند. همچنین هیچکدام از مدیران به عدم تاثیر آموزش همگانی بر کاهش آسیب های اجتماعی فضای مجازی اعتقادی نداشتند. مقایسه ی دو گروه زنان و مردان نیز نشان داد که مردان به گزینه خیلی بیشتر نظر بیشتری نسبت به سایر گزینه ها دادند.

نمودار شماره ۳-۴) نظر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر کاهش آسیب های اجتماعی فضای مجازی



۲-۳-۴ سوالات فرعی پژوهش

۱) وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه ناهنجاریهای اجتماعی آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟

جدول شماره ۳۵-۴: نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه

ناهنجاریهای اجتماعی آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان

متغیر	وضعیت دیدگاه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
آموزش ناهنجاریهای اجتماعی	مدیران	۱۵۰	۳۹/۳۳	۶/۰۰	۸۰/۲۰	۱۴۹	۰/۰۰۰۱

براساس اطلاعات موجود در جدول بالا ملاحظه می شود متوسط نمره دیدگاه مدیران در مولفه ناهنجاریهای اجتماعی آموزش همگانی برابر ۳۹/۳۳ بدست آمده است که با توجه به مقدار t برابر ۸۰/۲۰ و سطح معنی داری برابر با $p = ۰/۰۰۰۱$ بدست آمده است. چون سطح معنی داری از ۰/۰۵ کوچکتر است نتیجه می شود اختلاف نمره دیدگاه مدیران در مولفه ناهنجاریهای

اجتماعی آموزش همگانی معنی دار است؛ و میزان تاثیر مولفه ناهنجاریهای اجتماعی آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان از دیدگاه مدیران دبیرستانها موثر ارزیابی شده است.

(۲) وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش خانواده آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟

جدول شماره ۳۶-۴: نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش

خانواده آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان

متغیر	وضعیت دیدگاه	تعداد	میانگین	انحراف	مقدار t	درجه	سطح معنی داری
				استاندارد		آزادی	
آموزش نقش خانواده	مدیران	۱۵۰	۱۵/۸۹	۲/۲۱	۸۷/۸۰	۱۴۹	۰/۰۰۰۱

براساس اطلاعات موجود در جدول بالا ملاحظه می شود متوسط نمره دیدگاه مدیران در مولفه نقش خانواده آموزش همگانی برابر ۱۵/۸۹ بدست آمده است که با توجه به مقدار t برابر ۸۷/۸۰ و سطح معنی داری برابر با $p = ۰/۰۰۰۱$ بدست آمده است. چون سطح معنی داری از ۰/۰۵ کوچکتر است نتیجه می شود اختلاف نمره دیدگاه مدیران در مولفه نقش خانواده آموزش همگانی معنی دار است؛ و میزان تاثیر مولفه نقش خانواده آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان از دیدگاه مدیران دبیرستانها موثر ارزیابی شده است.

(۳) وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه هنجارهای جامعه آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟

جدول شماره ۳۷-۴: نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه

هنجارهای جامعه آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان

متغیر	وضعیت دیدگاه	تعداد	میانگین	انحراف	مقدار t	درجه	سطح معنی داری
				استاندارد		آزادی	

آموزش هنجارهای	مدیران	۱۵۰	۳۵/۷۹	۶/۰۰	۸۰/۹۴	۱۴۹	۰/۰۰۰۱
جامعه							

براساس اطلاعات موجود در جدول بالا ملاحظه می شود متوسط نمره دیدگاه مدیران در مولفه هنجارهای جامعه آموزش همگانی برابر ۳۵/۷۹ بدست آمده است که با توجه به مقدار t برابر ۸۰/۹۴ و سطح معنی داری برابر با $p= ۰/۰۰۰۱$ بدست آمده است. چون سطح معنی داری از ۰/۰۵ کوچکتر است نتیجه می شود اختلاف نمره دیدگاه مدیران در مولفه هنجارهای جامعه آموزش همگانی معنی دار است؛ و میزان تاثیر مولفه هنجارهای جامعه آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان از دیدگاه مدیران دبیرستانها موثر ارزیابی شده است.

۴) وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش پلیس آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟

جدول شماره ۳۸-۴: نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش

پلیس آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان

متغیر	وضعیت دیدگاه	تعداد	میانگین	انحراف	مقدار t	درجه	سطح معنی داری
				استاندارد		آزادی	
آموزش نقش پلیس	مدیران	۱۵۰	۲۷/۸۶	۴/۰۹	۸۳/۲۶	۱۴۹	۰/۰۰۰۱

براساس اطلاعات موجود در جدول بالا ملاحظه می شود متوسط نمره دیدگاه مدیران در مولفه نقش پلیس آموزش همگانی برابر ۲۷/۸۶ بدست آمده است که با توجه به مقدار t برابر ۸۳/۲۶ و سطح معنی داری برابر با $p= ۰/۰۰۰۱$ بدست آمده است. چون سطح معنی داری از ۰/۰۵ کوچکتر است نتیجه می شود اختلاف نمره دیدگاه مدیران در مولفه نقش پلیس آموزش همگانی معنی دار است؛ و میزان تاثیر مولفه نقش پلیس آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان از دیدگاه مدیران دبیرستانها موثر ارزیابی شده است.

- یافته های جانبی

جدول شماره ۳۹-۴) اهم نظرات (سوال باز) مدیران مدارس ناحیه ۳ تبریز در رابطه با آموزش همگانی آسیبهایی اجتماعی دانش آموزان

نظرات پیشنهادی مدیران	تعداد	درصد
استفاده از کارشناسان متخصص در آموزش همگانی مدارس توسط پلیس	۱۰	۶/۷٪
هماهنگی آموزش پرورش با ادارات مرتبط برای حضورمربیان آموزش همگانی در مدارس در بر نامه زمانبندی ماهیانه یا فصلی	۸	۵/۳٪
بیان مستندات ناهنجاریهای اجتماعی دانش آموزان و مجازات قانونی آن برای آگاهی دانش آموزان	۴	۲/۷٪
برگزاری نمایشگاه از آسیبهایی اجتماعی بالاخص عواقب اعتیاد به مواد مخدردر مدارس توسط پلیس	۶	۴٪
استفاده از پلیس زن تحت عنوان (مربی آموزش همگانی) در مدارس دخترانه	۱۵	۱۰٪
بیان موضوعات (آسیبها و ناهنجاریهای رایج اجتماعی) با اقتضای شرایط سنی دانش آموزان	۸	۵/۳٪
برنامه آگاهسازی والدین پیرامون آسیبهایی اجتماعی دانش آموزان در مدارس حداقل هر یک سال	۱۰	۶/۷٪
برگزاری کلاس توجیهی فقط برای دانش آموزان در معرض خطر به ناهنجاریهای اجتماعی	۷	۴/۷٪
راه اندازی پلیس قضایی در مدارس با محوریت پیشگیری	۲	۱/۳٪
گسترش تحقیقات پیرامون آسیبهایی اجتماعی دانش آموزان با محوریت جغرافیای محلی جرم	۴	۲/۷٪
آموزش دانش آموزان با هماهنگی دستگاه قضایی با بر نامه بازدید از مراکز اصلاح و تربیت	۷	۴/۷٪
بررسی وضعیت دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری از لحاظ مشکلات خانوادگی (فقر مالی، طلاق، پایبند بودن به ارزشهای دینی) توسط مشاور مدرسه	۱۵	۱۰٪
انعکاس مشکلات رفتاری دانش آموزان و علل آسیبهایی اجتماعی طی مقاله های نوشتاری دانش آموزان توسط مشاوران مدارس	۶	۴٪
انجام طرح غر بالگری دانش آموزان با انجام تستهای روانشناسی توسط مشاورین و پیگیری نتایج آن	۶	۴٪
ارایه مطالب آموزش آسیبهایی اجتماعی تخصصی در کتب در سی جهت بهره بر داری	۷	۴/۷٪
ایجاد زنگ انضباط اجتماعی در مدارس	۳	۲٪
احساس مسئولیت معلمان و مدیران در کنترل دانش آموزان	۹	۶٪

فصل پنجم:

بحث و نتیجه گیری

مقدمه

همانطور که بیان شد هدف از پژوهش حاضر بررسی نظر مدیران بر تاثیر گذاري آموزش همگاني بر کاهش آسیب های اجتماعی دانش آموزان می باشد. در این فصل، نتایج پژوهش با توجه به سوالات بیان شده در فصل اول مورد بحث قرار می گیرند.

بحث در مورد یافته های پژوهش

یافته های سوال اصلی پژوهش نشان داد که اکثریت مدیران با این دیدگاه که آموزش های همگانی بر پیشگیری از آسیب های اجتماعی دانش آموزان موثر است به صور بیشتر هم عقیده هستند. همچنین بین جنسیت این یافته صدق می کند و تفاوت معناداری بین جنسیت از نظر تفاوت دیدگاه وجود ندارد.

سوال اول فرعی پژوهش مطرح می کند که وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه ناهنجاریهای اجتماعی آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟

یافته های پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران مولفه آموزش ناهنجاریهای اجتماعی آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان موثر است.

سوال دوم فرعی پژوهش مطرح می کند که وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش خانواده آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟

یافته های پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران مولفه آموزش نقش خانواده آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان موثر است.

سوال سوم فرعی پژوهش مطرح می کند که وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه هنجارهای جامعه آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟

یافته های پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران مولفه آموزش هنجارهای جامعه آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان موثر است.

سوال چهارم فرعی پژوهش مطرح می کند که وضعیت دیدگاه مدیران در خصوص تاثیر مولفه نقش پلیس آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان چگونه است؟

یافته های پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران مولفه آموزش نقش پلیس آموزش همگانی بر کاهش ناهنجاریهای اجتماعی نوجوانان موثر است. این یافته با یافته های سید محمدی (۱۳۷۷)

نتیجه گیری:

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه آموزش همگانی آسیب های اجتماعی با کاهش ناهنجاری های دانش آموزان بود، که نتایج حاصل از پژوهش که در غالب سوالات محقق ساخته وبه منظور بررسی دیدگاه مدیران پیرامون تاثیر آموزش همگانی بر کاهش آسیب پذیری دانش آموزان بود، بدین صورت می باشد که اکثر مدیران بر تاثیر آموزش همگانی بر قانون مدار شدن دانش آموزان و آشنایی با عواقب ناگوار بزه های رایج اجتماعی (سرقت، اعتیاد، مسایل جنسی، گروه های ضد اجتماعی، شناخت دوستان ناباب، نزاع ...) تاکید و لزوم اجرای برنامه های آموزشی پیشگیری تو سط سازمانها و نهادهای مرتبط با لایحه پلیس اعتقاد داشتند و اجرای برنامه های آموزشی را در صور مختلف به ویژه در تحکیم انضباط اجتماعی، و بار ارزشی و هنجار بودن آن، احترام به حقوق دیگران و نیز آگاهی والدین و خانواده دانش آموزان از آسیبهای اجتماعی مفید ارزیابی کردند.

و در قالب نظریات (سوال باز) مدیران بر استفاده از مربیان متخصص در امر آموزش همگانی مدارس، برگزاری نمایشگاه (بروشور و عکس) از آسیبهای اجتماعی در مدارس، استفاده از پلیس زن در امر آموزش همگانی دختران، بیان موضوعات ناهنجاریهای اجتماعی به اقتضای شرایط سنی دانش آموزان، ضرورت ارتباط خانواده با مدرسه، برگزاری کلاسهای آموزش همگانی برای والدین، و بیان مستندات قانونی از جرایم به وقوع پیوسته بز هکاران به منظور عبرت آموزی دانش آموزان را بیان که در مجموع با اکثر تحقیقات انجام شده به منظور پیشگیری از مشکلات رفتاری دانش آموزان و تحقیقات مندرج در پژوهش حاضر و یافته های ممتاز (۱۳۸۱)، مشکانی و مشکانی (۱۳۸۳)، رضایی (۱۳۸۹) شاو (۱۳۸۶) قلی پور (۱۳۸۴) همسوست. در مجموع اکثر جامعه شناسان در حوزه آسیب شناسی اجتماعی و روانشناسان بر ضرورت وجود برنامه مدون آگاهسازی توسط دولتها و برنامه ریزان آموزشی به منظور بر خور داری دانش آموزان از روحیه سالم و ایجاد محیط سالم و عاری از هر گونه بزه در مراکز آموزشی تاکید کردند.

- محدودیت های تحقیق

- محدودیتهای در اختیار پژوهشگر

- محدودیت به جامعه آماری مدیران ناحیه ۳ تبریز

- محدودیت های خارج از پژوهشگر

- فقدان تحقیقات جدید انجام شده مرتبط با موضوع تحقیق (رویکرد پژوهش محور).

- نبود منابع دست اول آموزش همگانی و مرتبط با موضوع

- استفاده از ابزار نظر سنجی (محقق ساخته) بدلیل عدم وجود پرسشنامه معتبر در این زمینه

- **پیشنهادهات:**

- **پیشنهادهات کاربردی**

پیشنهادهای پژوهش با توجه به بررسی ها و مطالعات انجام شده، نظریه های دانشمندان، تجارب کشورها، اقدامات اخیر پلیس با گروه های اجتماعی، توصیه های سازمان ملل متحد و یافته های پژوهش در محورهای زیر ارائه می شوند:

الف) با توجه به تأثیر ناهنجاری و بزهکاری همسالان بر یکدیگر، اولیاء و نوجوانان، پلیس در همکاری و روابط متقابل تدابیری بیندیشد و در برنامه های متفاوت، آنان را نسبت به تأثیر پذیری، بزهکاری و عواقب آن آگاه خواهد کرد، به نحوی که دانش آموزان راغب شوند داوطلبانه برای کاهش این امر در برنامه های طراحی شده پیشگام شوند و پلیس نیز در این خصوص به شیوه های و روش های متفاوت، آنان را آموزش دهد و آگاه کند.

ب) آموزش و پرورش برای کنترل موضوع فوق، بحث هایی را در کتاب ها و مواد درسی آنها بگنجانند و با دعوت مشاوران، سخنرانان، نمایش فیلم، توزیع تراکت ها و بروشورهای تبلیغاتی، نشست های مشترک پلیس با دانش آموزان و کارشناسان، در کاهش تأثیر بزهکاری همسالان بر یکدیگر جلوگیری کند.

الف) اقدامات پیشگیرانه

در اینجا برای پیشگیری از ارتکاب عمل بزهکارانه توسط افراد به ویژه نوجوانان یا جوانان پیشنهادهاتی ارائه می شود:

۱. هماهنگ کردن بخش های عمومی و خصوصی که در زمینه پیش گیری از وقوع جرم فعالیت دارند؛ مانند نیروی انتظامی، کار و امور اجتماعی، آموزش و پرورش، شهرداری ها، شوراها، امور جوانان، بهزیستی و... به منظور اجرای برنامه عملی پیش گیرانه و هماهنگی بیش تر؛

۲. آگاهی دادن به خانواده ها برای نظارت و کنترل بیشتر آنان بر فرزندان و گوشزد کردن میزان مجازات جرایم در صورت ارتکاب جرم توسط آنان؛

۳. اتخاذ تدابیر امنیتی بیش تر توسط دولت در محل های جرم خیز و اقداماتی به منظور کمک به خانواده ها، بخصوص نوجوانان و جوانانی که در معرض آسیب قرار دارند؛

۴. اطلاع رسانی شفاف رسانه های جمعی برای تشویق جوانان درباره تسهیلات و فرصت هایی که جامعه برای آنان قرار داده است;

۵. تجهیز پلیس برای مقابله جدی با باندهای مخوف انواع گوناگون بزهکاری اجتماعی در جامعه;

۶. اقدامات امنیتی برای مراکز حساس تجاری، بانکی و

ب) راهکارهای شناسایی مشکلات دانش آموزان

علاوه بر اقدامات پیش گیرانه، شناسایی راهکارهایی برای شناخت مشکلات دانش آموزان امری لازم و ضروری است. مواردی چند در این زمینه مطرح است:

۱. شناخت نیازهای روانی و کیفیت ارضای این نیازها در شادابی و نشاط بسیار مؤثر است و ارضا نشدن آن و یا ارضای ناقص آن، اثرات نامطلوب بر جای گذاشته و زندگی را به کام فرد تلخ می کند و فرد را به انحراف می کشاند.

۲. توجه به مشکلات جسمانی فرد، مشکلاتی همچون اختلال در گویایی، بینایی، شنوایی، جسمانی و عقب ماندگی ذهنی.

۳. توجه به مشکلات آموزشی، مانند ناتوانی در یادگیری، ترک تحصیل، افت تحصیلی، بی توجهی به تکالیف درسی و تقلب در درس.

۴. توجه به مشکلات عاطفی، روانی، همچون افسردگی، خیال بافی، بدبینی، خودکم بینی، خودبزرگ بینی، زود رنجی، خودنمایی، ترس، اضطراب، پرخاشگری، حسادت، کم حرفی و وسواس.

۵. توجه به مشکلات اخلاقی، رفتاری همچون تماس تلفنی و نامه نگاری با جنس مخالف، معاشرت با جنس مخالف، شرکت در مجالس، خود ارضایی، چشم چرانی، فرار از منزل، غیبت از مدرسه، اقدام به خودکشی، سرقت، دروغگویی، اعتیاد، ولگردی و ...

ج. وظایف خانواده

خانواده ها نیز وظایفی در مقابل پیش گیری از جرم و بزهکاری فرزندان دارند که به برخی از آن ها اشاره می گردد:

۱. دوستی با فرزند و حذف فاصله والدین با فرزندان، به گونه ای که آنان به راحتی مشکلات و نیازهای خود را به والدین بگویند;

۲. تقویت اعتقادات فرزند، به ویژه در کودکی و نوجوانی، در کنار پای بندی عملی والدین به آموزه های دینی؛
۳. ایجاد سازگاری در محیط خانه؛
۴. ایجاد بستر مناسب برای احساس امنیت، آرامش، صفا و صمیمیت و درک متقابل والدین و فرزندان؛
۵. تلاش در جهت تأمین نیازهای مادی و معنوی فرزندان توسط والدین؛
۶. توجه به نیازهای روحی و عاطفی اطفال و نوجوانان و ایجاد فضای مطلوب و آرام در خانواده؛
۷. مراقبت والدین نسبت به اعمال و رفتار فرزندان خود؛
۸. برنامه ریزی مناسب برای تنظیم اوقات فراغت نوجوانان و جوانان؛
۹. نظارت جدی والدین نسبت به دوست یابی فرزندان.

پیشنهادهای پژوهشی

- به محققان علاقمند در زمینه پژوهش پیشنهاد می گردد که به انجام پژوهشهای مرتبط با جامعه آماری در سطح دانشجو یان
 بپردازند.

- پیشنهاد می گردد نقش آموزش همگانی در کاهش آسیبهای اجتماعی دانش آموزان از فضای مجازی بررسی شود.

منابع

- ستوده، هدایت (۱۳۷۹). آسیب شناسی اجتماعی، تهران: نشر آوای نور.
- محسنی، منوچهر (۱۳۸۶). جامعه شناسی انحرافات، تهران: انتشارات طهوری.
- قلی پور، بهزاداله (۱۳۸۴). بررسی نقش مشاور در کاهش نابهنجاری های رفتاری دانش آموزان متوسطه و پیش
 دانشگاهی قائم شهر پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: کتابخانه ملی.
- کاشفی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی نقش خدمات مشاوره ای در مدارس دخترانه دوره متوسطه شهر تهران از نظر
 مدیران، معاونین و دانش آموزان پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: کتابخانه ملی.
- شیخوندی، داور (۱۳۸۴). جامعه شناسی انحرافات و مسایل جامعی ایران، تهران: انتشارات قطره.
- رفیعی فر، شهرام (۱۳۸۹). راهنمای زندگی عاری از خطر برای نوجوانان
- احمدی، حبیب (۱۳۸۴). جامعه شناسی انحرافات، تهران: انتشارات سمت.

- سخاوت، جعفر (۱۳۸۱). بررسی عوامل موثر بر ناهنجاری های رفتاری دانش آموزان استان لرستان مجله جامعه شناسی ایران، دوره چهارم شماره ۲.
- زوار، تقی (۱۳۹۰). پلیس و آموزش همگانی، تهران: انتشارات معاونت آموزش ناجا
- روزبهانی، توران (۱۳۷۸). نقش خانواده به منزله ساختاری در مقابل جامعه. ترجمه محمد صادق مهدوی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی، چاپ اول.
- عباسی اسفنجیر، علی اصغر (۱۳۸۶). بزهکاری نوجوانان و عوامل شناختی موثر به آن بررسی در بین نوجوانان ۱۳- ۱۹ ساله شهرهای بهشهر، بابل و نوشهر، پایان نامه دکتر، دانشگاه تهران مرکز.
- محمودی، آرمین (۱۳۸۴). ضرورت وجود مشاور در مدارس راهنمایی استان کهگیلویه و بویراحمد از دیدگاه مدیران و دبیران سال تحصیلی ۸۳-۸۴؛ پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، کتابخانه ملی
- محسنی تبریزی، علیرضا (۱۳۸۳) وندالیسم، مبانی روانشناسی اجتماعی جامعه شناسی و روانشناسی رفتار وندالیستی در مباحث آسیب شناسی و کژرفتاری، تهران، انتشارات آن.
- نجفی ابرنآبادی، علی حسین (۱۳۸۱). تعزیرات جرم شناسی، تهران: دانشگاه تهران.
- رضایی شریف علی، قاضی طباطبائی محمود، حجازی الهه و جواد اژه ای (۱۳۹۱). بررسی دیده گاه دانش آموزان در باره پیوند با مدرسه مجله روانشناسی ۶۱/سال شانزدهم شماره ۱/بهار ۹۱
- خاکی، غلامرضا (۱۳۸۲). روش تحقیق با رویکردی بر پایان نامه نویسی. تهران: انتشارات بازتاب
- دلاور، علی (۱۳۸۳). احتمالات و آمار کاربردی در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: انتشارات رشد
- طالبان، محمد رضا (۱۳۸۹). دینداری و بزهکاری، تهران: انتشارات فجر اسلام
- صدیق سروستانی رحمت اله (۱۳۸۵). آسیب شناسی اجتماعی، تهران: انتشارات سمت
- ممتاز، فریده (۱۳۸۱). انحرافات اجتماعی، تهران: سهامی انتشار
- رجبی پور، محمود، (۱۳۸۲). "درآمدی بر احساس امنیت در بستر امنیت عینی"، فصلنامه دانش انتظامی؛ دانشگاه علوم انتظامی سال پنجم، شماره ۲.
- کی نیا، مهدی (۱۳۶۹). جامعه شناسی جنایی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- نیاز پور، امیر حسن (۱۳۸۷). اهمیت پیشگیری از جرم، از علت شناسی تا پیشگیری، تهران: انتشارات فکرسازان.
- توسلی، غلام عباس (۱۳۸۲). نظریه های جامعه شناسی، تهران: انتشارات پردیس مهر
- رجبی پور، محمود (۱۳۹۱). مبانی پیشگیری اجتماعی رشد مدار از بزهکاری اطفال و نوجوانان، تهران: انتشارات نشر میزان
- احمدی، حبیب (۱۳۸۴). جامعه شناسی انحرافات، تهران: سمت.
- ۲۷- کوزر، لوئیس/ (۱۳۷۸). نظریه های بنیادی جامعه شناختی، ترجمه: ارشاد فرهنگ، تهران: نشر نی.
- ۲۸- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸). جامعه شناسی، ترجمه: منوچهر صبوری، تهران: نشر نی
- ۲۹- نوابخش، مهرداد و مریم واحدی (۱۳۸۹). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی خانواده بر ناهنجاری های رفتاری دانش آموزان، پژوهش نامه علوم اجتماعی، سال چهارم/شماره چهارم/زمستان ۸۹
- ۳۰- مشکانی محمد رضا و مشکانی زهرا السادات (۱۳۸۱). سنجش تاثیر عوامل درونی و بیرونی خانواده بر بزهکاری نوجوانان. مجله جامعه شناسی ایران دوره چهارم شماره ۲ صص ۲۵
- ۳۱- کوزر، لوئیس (۱۳۷۰). زندگی و اندیشه بزرگان جامعه شناسی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.

- نادری، عزت الله و مریم سیف نراقی (۱۳۹۱). روش هایی تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (با تاکید بر علوم تربیتی)، تهران: نشر ارسباران.
- ۳۳- سرمد، زهره؛ بازرگان عباس و الهه حجازی (۱۳۸۲). روش های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگاه
- ۳۴- کوئن، بروس (۱۳۸۵) درآمدی به جامعه شناسی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: توتیا،
- ۳۵- زارعی، امین (۱۳۸۳) عوامل موثر بر خشونت دانش آموزان دبیرستان های پسرانه شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی دانشگاه شهید بهشتی، تهران،
- ۳۶- رئیس، جمال (۱۳۸۲). "جوانان و ناهنجاری های رفتاری"، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، شماره ۲۱، بهار، ۱۳۸۲
- ۳۷- سعیدی، احمد (۱۳۷۴). روانشناسی و پرورش کودک، تهران: ناشر بنیاد
- ۳۸- چلی، مسعود و توران روز بهانی (۱۳۸۰). "نقش خانواده به عنوان عامل و مانع بزهکاری نوجوانان (با تکیه بر نظم در خانواده)" پژوهشنامه علوم انسانی، صص ۹۵-۱۳۲
- ۳۸- جلیلی، محمد صادق (۱۳۸۱). عوامل موثر بر پیشگیری از ارتکاب جرم در بین جوانان، پایان نامه کارشناسی ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- ۳۹- شایسته، سیاوش (۱۳۷۵). مقایسه شخصیتی جوانان معتاد به مواد مخدر و جوانان عادی در گروه سنی ۲۲-۱۴ سال در استان اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس
- ۴۰- سید محمدی، سیدیحیی (۱۳۷۱). روا نشناسی یادگیری. تهران: نشر روان.
- ۴۱- شاو، مارگارت (بهار ۱۳۸۶). پلیس مداری و پیشگیری از جرم، ترجمه غلامرضا محمد نسل. فصلنامه مطالعات پیشگیری از جرم، سال دوم، شماره دوم
- ۴۲- صافی، احمد (۱۳۸۱). اصول راهنمایی و مشاوره در دوره های تحصیلی، تهران: انتشارات رشد
- ۴۳- نادری، عزت اله (۱۳۹۱). نارسائی های ویژه یادگیری، تهران: نشر ارسباران
- ۴۴- حسنی، سیدعلی و محسن سهل آبادی (۱۳۸۷). پلیس و آموزش همگانی، تهران: انتشارات مع آموزش ناجا
- ۴۶- وطن دوست، محمد و عباسعلی بابایی (۱۳۹۲). آموزش همگانی کار بردی، تهران: انتشارات مع آموزش ناجا
- ۴۷- سیاوش، گلایی (۱۳۷۸). اصول مبانی جامعه شناسی، تهران: انتشارات میترا
- ۴۸- غلامی آبیژ، محسن (۱۳۸۱). «بررسی علل اقتصادی - اجتماعی مؤثر بر اعتیاد؛ مطالعه موردی اردوگاه پیربنان شهر شیراز»، فصل نامه علمی، پژوهشی سؤ مصرف مواد، سال دوم، شماره ۵
- ۴۹- قریشی نژاد، رقیه (۱۳۷۹). بررسی و مقایسه ویژگی های شخصیتی معتادان به مواد مخدر با افراد عادی در شهرستان قزوین، ژرفای تربیت، سال دوم، ش. ۱۷، ز. ۱۷، فصل نامه علمی، پژوهشی سؤ مصرف مواد، سال دوم، شماره ۵
- ۵۰- اکبیا، علی (۱۳۸۸) بررسی میزان و عوامل موثر بر پر خاشگری دانش آموزان دبیرستان های پسرانه مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد پژوهش علوم اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد.

References:

- 1) Feigelman, s., Howard, D. E., Xiaoming, & Cross, S. (2000). Psychology and environmental Correlates of Violence Perpetration among African-American Urban Youth. Journal of Adolescent Health, Vol.27 , 202
- 2) -Benda, B., & Crowyn, R. (2002). Teh Effect of Abuse in Childhood and in Adolescsnce on Violence Among adolescents. Jornal of Youth and Society, Vol.33, No.3 , 339-365.

- 3) Izaskun Ibabe*, Ainara Arnoso, and Edurne Elgorriaga(۲۰۱۴) **Behavioral problems and depressive symptomatology as predictors of child -toparentviolence** The European Journal of Psychology Applied to Legal Context
- 4) Irwin, L.G., et al.,(2007). **Early Child Development: A Powerful Equalizer. Final report for the WHO's Commission on Social Determinants of Health.** Geneva: as author.
- Available at: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/ecd_final_m30/en/ (accessed 08.11.13.(
- 5) -Yoshikawa, H.,(1994). **Prevention as cumulative protection: effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks.** Psychological Bulletin
- 6) ck J McGrath, IWK Health Centre and Capital District Health Authority, Dalhousie University, Halifax, NS, Canada(213)
- Frank J Elgar, Institute for Health and Social Policy, McGill University, Montreal, QC, Canada

بررسی و تحلیل دلایل روانشناختی افزایش خودکشی افراد نوجوان از دیدگاه

روانشناسان و جامعه شناسان

فرشید فتحی کرکوق (نویسنده مسئول)

دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

farshidfathy1373@gmail.com

اکبر کیهان

کارشناسی ارشد علوم تربیتی ، مدرس دانشگاه محقق اردبیلی

Keyhan.akbar@gmail.com

چکیده

هدف این تحقیق بررسی و تحلیل دلایل روانشناختی افزایش خودکشی افراد نوجوان از دیدگاه روانشناسان و جامعه شناسان می باشد که در تشریح این مطلب باید اینگونه استنباط کرد که در بیست سال گذشته تعداد تحقیقاتی که در مورد رفتارهای خود آسیب رسانی مانند خودکشی در سطح بین المللی صورت گرفته است افزوده شده است و این به خاطر گرایش فطری افراد برای صیانت ذات و اجتناب و دوری از درد و رنج است بر اساس پژوهشهای بینالمللی، نرخ افکار و رفتارهای خودجراحی در گذر به نوجوانی به صورت بسیار زیادی افزایش می یابد و بیشترین شیوع ایده پردازی درباره خودکشی مربوط به اواسط نوجوانی است روان شناسان خودکشی را کنش عمدی هدایت پر خاش به درون می دانند و در مطالعه آن بر ویژگی های فرد خودکشی کننده تأکید دارند. دیدگاههای روانشناسی در مورد خودکشی به علت هایی می پردازند که ریشه در مشکلات روانی و سابقه زندگی شخصی فرد دارند. در نتیجه گیری باید گفت عوامل خطری که در پژوهشهای مرتبط با خودکشی نوجوانان در جوامع غربی شناسایی شده است عبارتند از: سابقه اختلال های روانپزشکی، داشتن سابقه اقدام به خودکشی در بستگان، فقدان افراد محبوب در زندگی، شروع زود هنگام رابطه با جنس مخالف، مشکلات تحصیلی، ترک تحصیل و اختلاف خانوادگی.

کلید واژه ها : خود کشی ، نوجوانان جوامع غربی ، عوامل روان شناختی ، رفتارهای خودجراحی ، صیانت ذات

مقدمه

تصورات افرا د بخصوص نوجوانان درمورد خود وجهان پیرامونشان نسبت به گذشته تغییرات زیادی کرده است که بخش از این تغییرات ناشی از برخی اختلالاتی است (مثل هیستری ، اختلالات خوردن اختلالات خود جرحی و...) که آنها بدان دچار شده اند (ناک، ۲۰۰۷) دربیست سال گذشته تعداد تحقیقاتی که درمورد رفتارهای خود آسیب رسانی مانند خودکشی در سطح بین المللی صورت گرفته است افزوده شده است واین به خاطر گرایش فطری افراد برای صیانت ذات واجتناب و دوری از درد و رنج است بر اساس پژوهشهای بینالمللی، نرخ افکار و رفتارهای خودجرحی در گذر به نوجوانی به صورت بسیار زیادی افزایش می یابد و بیشترین شیوع ایده پردازی درباره خودکشی مربوط به اواسط نوجوانی است (سازمان جهانی بهداشت؛ ۲۰۰۵ به نقل از هیلبرن و پرینستن، ۲۰۱۰) بنابر این نوجوانان بیشتر از سایر گروه های سنی در معرض خودآسیب رسانی هستند .یافته ها همچنین حکایت از این دارند که شیوع این نوع رفتارها به ویژه از نوع خودجرحی بدون خودکشی در یک دهه اخیر شایع تر شده است (ناک، ۲۰۱۰) خود آسیب رسانی یکی از مشکلات دوران نوجوانی است که خسارتهای روانی و اجتماعی فراوانی برجا می گذارد . در اغلب موارد رفتاری پنهان است که شناسایی آن دشوار است و به دلیل کارکرد های درون روانی خود مثلاً به عنوان یک شیوه مقابله با استرس های زندگی ممکن است برای مدت طولانی تداوم یابد .در بسیاری از موارد رفتارهای خودآسیب رسانی با اقدام به خودکشی همراه هستند یا در طولانی مدت ممکن است زمینه ساز اقدام خودکشی یا خودکشی کامل شوند(آسارنو و همکاران، ۲۰۱۱) با این که پژوهشهای مرتبط با این موضوع به ویژه از سال ۲۰۰۰ به بعد به میزان چشمگیری افزایش یافته است و اطلاعات زیادی درباره این رفتار در نوجوانان و بزرگسالان به دست آمده است، اما اطلاعات درباره فراوانی ، ویژگی های جمعیت شناختی و ویژگی های روان شناختی این نوع رفتارها در نوجوانان ایرانی بسیار اندک است . علاوه بر این هنوز درباره طبقه بندی این اختلال در DSM^{۲۹۸} اختلاف نظرهای بسیاری وجود دارد و جزو اختلال هایی برشمرده شده است که نیاز به مطالعات بیشتر است .همچنین هنوز درمانی اختصاصی برای این گروه از نوجوانان وجود ندارد .

ضرورت انجام تحقیق

پدیده خود کشی از دیدگاه علوم مختلف چون روان شناسی، جامعه شناسی، پزشکی، جرم شناسی و حقوق کیفری قابل تحلیل و بررسی است..آمارهای انتشار یافته در مورد خودکشی، کامل و قابل اعتماد نیست؛ زیرا بیمارستانها، بسیاری از خودکشی ها را تحت عناوین دیگری اعلام میکنند و به همین دلیل، بسیاری از خودزنی ها در آمارهای رسمی منعکس نمی شوند .مقامات ذی صلاح معتقدند که بعد از مرگ ناشی از تصادفات رانندگی، خودکشی دومین عامل مرگ و میر جوانان است .خودکشی از دیدگاه شرع اسلام قوانین کیفری دارای احکام خاصی بوده و حرام می باشد.(نقی زاده ، ۱۳۹۸)

روان شناسان خودکشی را کنش عمدی هدایت پرخاش به درون می دانند و در مطالعه آن بر ویژگی های فرد خودکشی کننده تأکید دارند .دیدگا ههای روا نشناسی در مورد خودکشی به علت هایی می پردازند که ریشه در مشکلات روانی و سابقه زندگی شخصی فرد دارند .هرچند خودکشی متأثر از وضعیت های کلان اقتصادی و اجتماعی و سیاسی است، ولی در نهایت خودکشی امری فردی است و این خود فرد است که با توجه به سازوکارهای درونی و شخصیتی و تاریخچه زندگی خود در مورد خودکشی تصمیم می گیرد.(ریاضی ، نجفیا نپور، ، زمستان ۱۳۹۴)

باتوجه به نرخ روبه رشد خودکشی افراد وبخصوص نوجوانان درجوامع غربی و نتایج ضد ونقیضی که درمورد ماهیت خودکشی ، علل آن و رابطه ی آن با دیگر اختلالات روانی وجود دارد در این مقاله ی مروری به بررسی مهمترین نظریات درمورد عوامل

بروز و افزایش خودکشی در نوجوانان و بزرگسالان می پردازد. همچنین بطور مختصر و مفید به بیان، تبیین و بررسی ماهیت و علل روانشناختی افزایش خودکشی افراد نوجوان در جوامع غربی می پردازد

تعریف خودکشی

دست یافتن به تعریفی جامع و مانع برای خودکشی کار ساده ای نیست. چراکه هر شخص باتوجه به دیدی که از هر پدیده دارد به مسائل می نگرد و آن را تعریف می کند. ملاک کار اکثر کسانی که از خودکشی تعریف کرده اند بر اساس تعریف دورکیم بوده است. دورکیم در سال 1897 تعریف زیر را ارائه داد. خودکشی به هر حالتی از مرگ اطلاق می شود که نتیجه مستقیم یا غیرمستقیم عملی باشد که شخص قربانی آن را انجام داده و از نتیجه عملش آگاه بوده است (دورکیم، ۱۸۹۷، به نقل از تنقی زاده، ۱۳۹۸) باتوجه به توضیحات داده شده به تبیین نظریات مرتبط با موضوع تحقیق پرداخته می شود:

تبیین علل روانشناختی افزایش خودکشی

انجمن روانپزشکی آمریکا، فرستر (وتزل، ۱۹۸۴، لوینسون، بک، اپالیا و اولدز، ۱۹۸۸) افسردگی را مه مترین عامل خودکشی می دانند (بیبینگ و لوری، ۱۹۸۴) جد یتترین پیامد افسردگی اقدام به خودکشی یا خودکشی کامل است. این موضوع ب هویژه در بیماران باویژگ یهای روا نپریشی که سابقه اقدام به خودکشی در گذشته، سابقه خانوادگی خودکش یهای کامل یا مصرف ه مزمان مواد را دارند، بیشتر است (انجمن روا نپزشکی آمریکا، 2000) در یک جمع بند ی، جامع هشناسان خودکشی را تابع عوامل و نیروهای اجتماعی م یدانند. برخی دیگر خودکشی را نتیجه تغ ییر فرهنگ سنت ی عشری های به فرهنگ شهرنشینی م یدانند که موجب رشد فردگرایی و از میان رفتن دلبستگی 0 می شود. فمسنیم لیبرال نیز آن را اعتراض وحشتناک و هرا سآور زنان، به دنیای پر از نابرابری و ظلم مردانه م یدانند و سرانجام روا نشناسان، برخلاف جامع هشناسان، خودکشی را در چارچوب ساختار روابط فرد با دیگران بررسی م یکنند و ریشه آن را در مشکلات روانی و سابقه زندگی شخصی فرد جس توجو م یکنند. بر این اساس، طبیعی است که ما نم یتوانیم تمامی عواملی را که ایجادکننده و افزایش دهنده نرخ خودکشی هستند در این پژوهش بررسی کنیم. لذا چارچوب نظری تحقیق حاض ر، با تلفیقی از نظری ههای فوق تدوین شده است.

(۱) نظریه ی ماریس

ماریس تأکید م یکند که خودکشی را نه م یتوان یک عمل فردی آگاهانه و با میل و اراده ب هحساب آورد و نه می توان آن را محصول نیروهای اجتماعی دانست؛ ولی م یتوان باور داشت که خودکشی محصول جمع شدن، همه عوامل اجتماعی و روانی و حاصل تعامل بین فرد و زمینه اجتماعی وی است (ماریس، 1979)

(۲) نظریه ی دورکیم

اولین تحلیل مشهور جامع هشناختی از خودکشی را امیل دورکیم جامع هشناس فرانسوی ارائه کرد. دورکیم فرض را بر این گذاشت که عوامل بیولوژیکی 4، روا نشناختی و اجتماعی اساسا از یک گروه به گروه دیگر یا از یک دوره زمانی به دوره زمانی دیگر ثابت است. اگر میزان خودکشی از گروهی به گروه دیگر یا از یک دوره زمانی به دوره زمانی دیگر متفاوت باشد، این تفاوت ناشی از تغییر در عوامل جامع هشناختی ب هخصوص در جریا نهای اجتماعی او استدلال کرد که در جامعه و گروه ه ای اجتماعی، نیروها و فشارهایی، است (ریتزر، ۱۹۸۸) وجود دارند، که عمل خودکشی را تشویق یا تقبیح م یکنند و خودکشی از عوامل و نیروهای اجتماعی برم یخیزد. مه مترین عامل اجتماعی مشخص که او ب هعنوان عامل تبیی نگر خودکشیاست (دورکیم، ۱۳۷۸).

دفلوری یکی از اولین روانشناسانی بود که به کتاب خودکشی دورکیم انتقاد کرد. دفلوری معتقد بود که خودکشی همیشه مشتق از اختلالات ذهنی است که بیشتر جنبه روان زیستی دارند تا جنبه اجتماعی (تیلور، ۱۳۷۹) دلماس نیز به نظرات دورکیم در باب خودکشی معترض بوده و معتقد بوده است که عوامل اجتماعی نمی توانند در خودکشی تأثیر داشته باشند، چراکه خودکشی فقط بخش کوچکی از هر جمعیت را در بر می گیرد (علیوردی، ۱۳۷۳).

۳) نظریه ی گلاسر

از دیدگاه گلاسر عمل خودکشی با نیاز دوست داشتن، تضاد آشکاری دارد، اعتقادات افراد و توصی های مذهب را، خود (گلاسر و برگین، ۲۰۰۰) به چالش می کشد (فولادی، ۱۳۸۱) و ارزش های جامعه انسانی را در مورد معنای زندگی هم به صورت فردی و هم در بستر اجتماعی (محمدپور، ۱۳۸۳) نقض می کند. عمل خودکشی ن هتنها نشا ندهنده نارضایتی فرد خودکش یکننده است و از دیدگاه فردی و، روا نشناختی اهمیت پیدا می کند، بلکه اثرات و تبعات جد یای در جامعه (کارستیز، ۱۹۷۹) و مخصوصاً در شبکه ارتباط اجتماعی فرد خودکش یکننده بر جای می گذارد (پدهاوزر، پرلیگر، ۲۰۰۶) و؛ چراکه تلویحاً نشان می دهد که نابهنجاریها و مشکلات اجتماعی به حدی است که انسا نهایی اطراف، در اصلاح وضعیت ر خداده ناتوا ناند (کارستیز، ۱۹۷۳) با وجود چنین پارادوک سهایی، مسئله خودکشی پیچید هتر می شود و ابعاد ناشناخت های پیدا می کند.

۴) نظریه مرتون براساس مکتب روان شناسی فردی

از دید آدلر گرایش به خودکشی معمولاً در بخ شهایی از جمعیت وجود دارد که در آن احساس حقارت، خودخواهی و پرخاشگری پنهان رایج است. طبق نظریه فشار اجتماعی مرتون نیز، زمانی که افراد در جامع های خواهان دست یافتن به اهدافی هستند، اگر در رسیدن به اهداف با استفاده از وسایل مشروع و پذیرفته اجتماعی با مانعی برخورد کنند، فشار اجتماعی به وجود می آید و فرد در حالتی از آنومی به سر می برد و در نتیجه این ب یهنجاری، خودکشی رخ می دهد. این وضعیت وقتی پیش می آید که بین اهداف و هنجارهای فرهنگی (نیازها و ارزش های اجتماعی) و امکانات موجود در بستر هر قشر اجتماعی، تفاوت فاحش وجود داشته باشد. زنان و جوانان اهداف بسیاری دارند که در دستیابی به آنها موانع زیادی وجود دارد و این موانع موجبات فشار اجتماعی را به وجود می آورند و باعث ب یهنجاری و نهایتاً اقدام به خودکشی می شوند (رفیع پور، ۱۳۸۰).

۵) نظریه ی اشنایدمن

اشنایدمن خودکشی را پدیده های چندوجهی می داند که دارای وجوه زیس تشناختی، بیوشیمیایی، فرهنگی، جامع هشناختی، میا ن فردی، روانی، منطقی، فلسفی، هوشیارانه و ناهوشیارانه است (اشنایدمن، ۱۳۸۳) اما برای بررسی خودکشی معتقد است که جز اینکه خودکشی را دارای ماهیتی روا نشناختی بدانیم، راه دیگری نداریم. خودکشی درکل محصول و نتیجه درد روانی است و منبع اولیه این درد روانی، نیازهای برآورده نشده زیس تشناختی است. اگرچه معدودی از دردهای روانی به خودکشی منتهی می شوند، ولی تمام خودکش یها ناشی از روا ندرد شدید هستند (همان).

خودکشی اقدام به آن یکی از مشکلات روانی واجتماعی است بخصوص شیوع آن درنوجوانان یکی ازعوامل مهم مرگ ومیر در جوامع مختلف شناخته شده است به گزارش مرکز کنترل وپیشگیری ازبیماری ها (CDC; 2013 June 5) ۱۵ درصد نوجوانان آمریکایی بطورجدی به خودکشی می اندیشند و ۷ درصد آنها نیز سابقه ی خودکشی دارند. درتوصیف خود آسیب رسانی باید گفت یک نوع رفتار آگاهانه و ناآگاهانه وعمدی است که باعث صدمه دیدن بدن شده واز لحاظ اجتماعی نابهنجار وخارج از عرف تلقی می شود هدف ازاعمال این نوع رفتار چیره شدن بر اختلالات و آشفتگی های هیجانی می باشد (والش، ۲۰۰۶). شیوع

این نوع رفتار در نمونه ای از نوجوانان شهرهای آمریکا با بکاربردن یک سؤال درمورد استفاده ارادی از روش آسیب به خود، پرسشنامه ی مقابله با استرس و مصاحبه نیمه ساختاریافته ۱۴ درصد گزارش شده است (روس، ۲۰۰۲).

در کل بایستی به این موضوع اشاره کرد که رفتارهای خود آسیب رسان جوهره ی مزمن تری داشته و به دفعات بیشتری تکرار می شود و هدف این نوع رفتار خلاص شدن از آشفتگی ها و اختلالات هیجانی و روانی می باشد اما انگیزه ی نوجوانان اقدام کننده به خودکشی بیشتر با مرگ و مردن مرتبط می باشد (فاوازا، ۱۹۹۶).

علل روانشناختی افزایش اقدام به خودکشی در نوجوانان

۱) فراوانی رویدادهای تنش زای زندگی مثل خودکشی اعضای خانواده، دوستان و آزار جنسی می باشد که در نوجوانانی که سابقه مواجهه با این رویدادها را دارند خودآسیب رسانی و اقدام به خودکشی بیشتر است در واقع اقدام به خودکشی در نوجوانانی که قربانی آزار جنسی واقع شده اند خیلی زیادتر از سایر افراد است (هورش، ۲۰۰۹، پاتزیو، ۲۰۰۸، ادگارد، ۲۰۰۰). محققین رابطه ی مثبتی را بین سوءاستفاده جنسی در دوران کودکی، آزار جسمی [۷] برای نوجوانان در، و اقدام به خودکشی یافته اند [۳] حال رشد که تجربه قربانی شدن را دارند، آزار دیدن و اذیت شدن میتواند راه رسیدن به خودکشی را از طریق ایجاد افسردگی و پریشانی روانی هموار کند [۳] در یک مرور سیستماتیک، در هفت مطالعه مبتنی بر جمعیت تعدیل نشده بر اساس جنس ارتباط مثبت معنیداری بین سوءاستفاده جنسی و خودکشی در دختران و پسران وجود داشت، اما این ارتباط در پسران نسبت به دختران قویتر بود. نتایج نشان داد در حالیکه سوءاستفاده جنسی در دختران شایعتر است، اثرات منفی آن در پسران با توجه به اقدام به خودکشی بیشتر است.

۲) **عدم حمایت عاطفی:** اولین پیوند عاطفی انسان پیوند عاطفی مادر- فرزندی است که پایه و اساس پیوندهای عاطفی بعدی وی می باشد (کرباسی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۸). گسترده شدن این نیازها موجب ناتوانی والدین در برطرف کردن آنها می شود از نظر فروید رشد یک فرایند مرحله ای است که تأمین کم و زیاد نیازهای خاص افراد باعث تثبیت وی در مراحل بعدی تکامل و بروز اختلالات روانی، وابستگی و افسردگی و عدم رشد وی می شود و باعث می شود روابط افراد نوجوان با همسالانش نسبت به گذشته تغییر کند که این اموری عضویت نوجوان در گروههای دیگر جامعه و دگرگونی گرایشات و ارتباطات اجتماعی رادری دارد (شفیع آبادی _ ناصری، ۱۳۶۵، صص ۴۷-۴۸) مثل عضویت در گروههای انحرافی که این گروهها رفتار و افکار بزهکارانه ی دارند که باعث ضد اجتماعی شدن افراد می شود در حقیقت باید گفت نوجوانانی که اقدام به خودکشی کرده اند محیط خانواده خود را

استرسزا، غیر حمایتی، پر مشاجره و سرد از نظر عاطفی توصیف میکنند (اسمشننی، ۲۰۱۴) در بررسی انجام شده بر 2690 نوجوان در جمهوری بنین مشخص شد عدم حمایت پدر و مادر با افزایش خطر افکار و اقدام خودکشی همراه است Miller و همکاران نشان میدهد که (Randall JR, Doku D, Wilson ML, Peltzer K ۲۰۱۴) نتایج مطالعه ی حمایت والدین و مدرسه نسبت به حمایت دوستان در راستای فهم تفکرات و رفتارهای خودکشی حائز اهمیت بیشتری میباشد (میلر، ۲۰۱۵). نتایج یک مطالعه در نوجوانان بستری شده در بخش روان به علت خودکشی، نشانگر اثرات مخرب تخطئه از سوی خانواده و دوستان است. بالأخص نوجوانان پسری که تجربه تخطئه شدید از سوی خانواده را داشتند احتمال بروز صدمه به خود در دوره پیگیری در آنان بیشتر بود (وینسبک و لاورن، ۲۰۱۵).

۳) **ویژگی های شخصیتی و هدف های نوجوانان:** بشر بطور ذاتی اجتماعی، مسئولیت پذیر و هدفمند می باشد که این در شخصیت وی مؤثر است (بارتون _ سس، ۲۰۰۰). اهدافی که فرد دنبال می کند باید با توانایی وجودی خودش و امکانات محیطی هماهنگ باشد در غیر این صورت تلاش وی بیهوده خواهد بود. پیامد این نتیجه ی منفی یأس و ناامیدی خواهد بود و در فرد احساس حقارت بوجود می آورد و ازدید آلفرد آدلر روان تحلیلگر روان رنجوری (بیماری روانی) به بار می آورد (هاوجی و دیکسون، ۲۰۰۴).

از نظری برتری جویی و رسیدن به اهداف زمانی میسر است که فرد بتواند خود را با اجتماع و امکاناتش سازگار کند و درگزینش اهداف به توانایی های وجودیش توجه کند (گیلفورد وبومر، ۲۰۰۰).

در جوامع غربی طی پژوهش هایی معلوم شده است که دو گروه از نوجوانان بیشترین آمار خودکشی را دارند (۱) نوجوانان باهوش و کمال گرایی که تنها و منزوی بوده و نمی توانند با توجه به معیارهای کمال گرایی خود و افراد مهم زندگیشان به اهداف خود رسیده و نیازهایشان را برآورده کنند. (۲) گروهی از افراد نوجوان که در حدود پایانی دوره ی نوجوانی قرار داشته و دارای تمایلات ضد اجتماعی بوده که هیجانات و ناخشنودی های خود را از طریق جنگ و ستیز، تهدید و ارباب، دزدی و رفتارهای خطر جویانه و سوء مصرف مواد و اقدام به خودکشی نشان می دهند.

۴) **نژاد و قومیت:** تحقیقات حاکی از آن است که گروه های بومی در نتیجه قرار گرفتن در محیط نامساعد و نابرابر در معرض افزایش خطر خودکشی هستند [McLoughlin AB, Gould MS, Malone KM, 2003-2004]. در ایالات متحده آمریکا، نوجوانان 15 تا 19 ساله بومیان آمریکا و آلاسکا ۱/۷ برابر بیشتر احتمال دارد در اثر خودکشی بمیرند (همان، اسمشنی ۲۰۱۴).

McLoughlin و همکاران در مطالعه ی خود گزارش میکنند که در سراسر نیوزیلند، استرالیا، کانادا و ایالات متحده آمریکا، الگوی مشابهی از خودکشی در میان جوانان بومی در میان جمعیت نوجوان مشهود است. در نیوزیلند (کشوری با یکی از بالاترین میزان خودکشی) نوجوانان پسر مائوری (Maori) 2/4 برابر بیشتر از همسالان نیوزیلندی خودکشی میکنند. مشابه این الگو، در نوجوان جمعیت بومی جزیره نشینان تنگه استرالیا در مقایسه با همتایان غیربومی دیده میشود. در کانادا، نوجوان سرخپوست بومی تا شش بار بیشتر در اثر خودکشی نسبت به همسالان غیربومی. کودکان و نوجوانان تا 30 برابر بیشتر از همسالان مناطق (Inuit) اینویت غیربومی دیگر کانادا در اثر خودکشی می میرند [McLoughlin AB, Gould MS, Malone KM, 2003-2004]. در بررسی ملی خودکشی نوجوانان زندانی در آلمان، ترک خانه و مدرسه با افزایش خطر خودکشی در نوجوانان همراه بود (رادل و همکاران، ۲۰۱۴).

۵) **اختلالات روانی:** مهمترین عاملی که خطر اقدام به خودکشی را در نوجوانان افزایش می دهد، وجود اختلالات روانی است. با این حال وجود اختلال روانپزشکی علت لازم برای اقدام به خودکشی است، ولی علت کافی نمی باشد مطالعات روی نوجوانان بدون سابقه اختلال روانپزشکی که اقدام به خودکشی می کنند، نشان می دهد اغلب این نوجوانان پیش از اقدام به خودکشی مشکلات انطباقی و تعارض با قوانین اجتماعی یا خانوادگی دارند، تکانشی تر رفتار می کنند و دسترسی بیشتری به سلاح های گرم دارند (مارتین و همکاران، ۱۸۸۹).

نتیجه گیری

در نتیجه گیری باید گفت هریک از صاحب نظران با توجه به دیدی که از خودکشی و عوامل ایجادکننده ی افکار خودکشی دارند به ارائه ی نظریه می پردازند در مجموع باید گفت عوامل خطری که در پژوهشهای مرتبط با خودکشی نوجوانان شناسایی شده است عبارتند از: سابقه اختلال های روانپزشکی، داشتن سابقه اقدام به خودکشی در بستگان، فقدان افراد محبوب در زندگی، شروع زود هنگام رابطه با جنس مخالف، مشکلات تحصیلی، ترک تحصیل و اختلاف خانوادگی و غیره که در این مقاله مروری سعی بر این شد که با تحلیل مقالات مرتبط با موضوع تبیین دقیق و مفیدی از دلایل روانشناختی افزایش خودکشی افراد نوجوان در جوامع غربی به عمل آید.

منابع

- ریاضی، سیدابوالحسن، نجفیانپور، بانودخت، زمستان ۱۳۹۴، مقایسه عوامل مؤثر فرهنگ اجتماعی و روانشناختی در خودکشی زنان ایران و تاجیکستان، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، دوره هشتم، شماره ۴، صص ۱۶۷-۱۴۳.
- فولادی، عزتالها، ۱۳۸۱، استراتژیها و برنامه های پیشگیری از خودکشی. تهران: ننج ماندیش.
- علیوردی، اکبر، ۱۳۷۳ بررسی تطبیقی میزان خودکشی. ی پایا ننانه کارشناسی ارشد، رشته جامع هشناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- اشنایدمن، ادوین، ۱۳۸۳، روانشناسی خودکشی (ذهن خودکشی یگرا)، (ترجمه مهرداد فیروزبخت)، تهران: رسا
- دور کیم، امیل، ۱۳۷۸، خودکشی، ی جنب ههای جامع هشناسی (ترجمه نادر سالارزاده امیری)، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- رفی عیور، فرامرز، ۱۳۸۰، توسعه و تضاد تهران: شرکت سهامی انتشار، چاپ پنجم.
- <https://t.me/tephd> بی نام، بی تاریخ، رفتارهای خودآسیب رسانی در نوجوانان: ماهیت، احتمال خودکشی و نقش عوامل روانشناختی و همسالان، رساله دکتری روان شناسی
- حکیم شوشتری، میترا، خانی پور، حمید، مقایسه ی خود آسیب رسانی واقدام به خودکشی درنوجوانان: مروری نظام مند، مجله روانپزشکی و روان شناسی بالینی ایران، سال بیستم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۲، ۱۳-۲.
- لوکا زونیک، بی تاریخ، مترجم: ارسطو میرانی، به سوی چشم ماندازی جدید در مطالعات فرهنگی خوشبختی و مشکلات عاطفی و معنوی در جوامع غربی معاصر
- فتحی، فرشید، همکاران، ۱۳۹۶، تحلیل و بررسی نقش نوع تربیت در اجتماعی شدن افراد نوجوان، کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی و مدیریت، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل
- کرباسی، منیره، ۱۳۸۸، روان شناسی رشد، تهران، مرکز چاپ وانتشارات دانشگاه پیام نور
- شفیع آبادی، عبدالله، ناصری. غلامرضا، ۱۳۶۵، نظریه های مشاوره وروان درمانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی
- گلن، دانیل (۱۳۸۳)، هوش هیجانی، (ترجمه ی نسرین پارسا)، تهران، رشد
- آخوندی، نیلا، ۱۳۸۹، روان شناسی راهنمایی و مشاوره، تهران، مرکز چاپ وانتشارات دانشگاه پیام نور
- رک محمد. قاسمی. حمید، اخلاق جنسی ازدیدگاه اسلام، صص ۹۸
- بیرجندی، پرویز، روان شناسی رفتارهای غیرعادی، صص ۳۷۸
- فتحی، فرشید، همکاران، ۱۳۹۶، بررسی ومقایسه ی نحوه ی ارضای انگیزش جنسی درجوامع اسلامی با جوامع غربی، کنفرانس ملی دانش وفناوری زنان شناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، تهران.
- Engin, E., Cuhadar, D., Ozturk, E. (2012). Healthy life behaviors and suicide probability in university students. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(1), 43-53.
- Husky, M., Guignard, R., Beck, F., Michel, G. (2013). Risk behaviors, suicidal ideation and suicide attempts in a nationally representative French sample. *Journal of Affective Disorders* 151, 1059-1065.
- Heilbron, N., Prinstein, M.J. (2008). Peer influence and adolescent on suicidal self-injury: A theoretical review of mechanisms and moderators. *Applied and Preventive Psychology*, 12, 169-177
- Heilbron, N., Prinstein, M.J. (2010). Adolescent peer victimization, Peer status, suicidal ideation and nonsuicidal self-injury. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56 (3), 388-419.

- Sankey, M., Lawrence. (2005). Brief report: classification of adolescent's suicide and risk-taking deaths. *Journal of Adolescence*, 28 (2005) 781–785.
- Marttunen, M.J., Henriksson, M.M, Isometsa E.T, Heikkinen, M.E, Aro, H.M, Lonnqvist, J.K. (1998). Completed suicide among adolescents with no diagnosable psychiatric disorder. *Journal of Adolescence*, 33, 669–681.
- Baldry, A. C., & Winkel, F. W. (2003). Direct and vicarious victimization at school and at home. *Journal of Adolescence*, 26, 703–716.
- Bonanno, R. A., Hymel, S. (2010). Beyond Hurt Feelings Investigating Why Some Victims of bullying are at Greater Risk for Suicidal Ideation. *Journal of adolescents*, 56(3):420- 440.
- as risk factors for suicidal cognition among Italian adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 703–716.
- Asarnow J.R, Porta G, Spirito A, Emslie G, Clarke G, Wagner KD, et al. (2011). Suicide attempts and non suicidal self-injury in the treatment of resistant depression in adolescents: Findings from the TORDIA study. *Journal of American Academy of Child psychiatry*, 50(8):772-81
- Fergusson DM, Woodward LJ, Horwood LJ. (2000). Risk factors and life processes associated with the onset of suicidal behavior during adolescence and early adulthood. *Psychology Medicine*, 30, 23–39
- Horne, O., Csipke, E. (2009). From feeling too little and too much, to feeling more and less? A nonparadoxical theory of the functions of self-harm? *Qualitative Health Research*, 19(5), 655-667.
- Velmans , M. (2000) . Understanding consciousness, London & Philadelphia :Routledge.
- Burton , Michal & Suss , Lawrence. (2000) , Psychodynamic ; (Freudian) counseling and psychotherapy in the Introduction to counseling and psychotherapy the Essential Guide pallmers. Stephen.
- Hargie owen & Dickson David. (2004) communication: research, theory and practice. Routledge. USA . New york.
- Mitchell KJ, Wells M, Priebe G, Ybarra ML.Exposure to websites that encourage self-harm and suicide: Prevalence rates and association with actual thoughts of self-harm and thoughts of suicide in the United States. *Journal of adolescence* 2014; 37(8): 1335-44.
- Radeloff D, Lempp T, Herrmann E, Kettner M, Bennefeld-Kersten K, Freitag C. National totalsurvey of German adolescent suicide in prison. *European Child & Adolescent Psychiatry* 2014; 25-219 : (2) 24 .
- Randall JR, Doku D, Wilson ML, Peltzer K. Suicidal behaviour and related risk factors among school-aged youth in the Republic of Benin. *PloSone*. 2014; 9:e88233.
- Miller AB, Esposito-Smythers C, Leichtweis RN. Role of social support in adolescent suicidal ideation and suicide attempts. *Journal of Adolescent Health*. 2014; 25-219 : (2) 24 .
- Weinstock Lauren M. Perceived family and peer invalidation as predictors of adolescent suicidal behaviors and self-mutilation. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology* 2015.
- Fortune SA, Hawton K. Suicide and deliberate self-harm in children and adolescents. *Paediatrics and Child Health*. 2007; 17(11): 443-7.
- Smischney TM, Chrisler A, Villarruel FA. Risk Factors for Adolescent Suicide. 2014.
- McLoughlin AB, Gould MS, Malone KM. Global trends in teenage suicide: 2003-2014. *QJM* 2015; hcv026.
- Fortune SA, Hawton K. Suicide and deliberate self-harm in children and adolescents. *Paediatrics and Child Health*. 2007; 17(11): 443-7
- Smischney TM, Chrisler A, Villarruel FA. Risk Factors for Adolescent Suicide. 2014
- Edgarth K, Ormstad K. Prevalence and characteristics of sexual abuse in a national sample of Swedish seventeen-year-old boys and girls. *Acta Paediatr*. 2000; 89(3): 310-9.

- Horesh N, Nachshoni T, Wolmer L, Toren P. A comparison of life events in suicidal and non-suicidal adolescents and young adults with major depression and borderline personality disorder. *Compr Psychiatry*. 2009; 50(6):496-502.
- Portzkyc G, DeWilde EJ, Van Heeringen C. Deliberate self-harm in young people: Differences in prevalence and risk factors between the Netherlands and Belgium. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2008; 17(3):179-86.
- Edgardh K, Ormstad K. Prevalence and characteristics of sexual abuse in a national sample of Swedish seventeen-year-old boys and girls. *Acta Paediatr*. 2000; 89(3): 310-9
- Favazza A. *Bodies under siege: Self-mutilation and body modification in culture and psychiatry*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press; 1996.
- Ross S, Heath N. A study of the frequency of self mutilation in a community sample of adolescents. *J Youth Adolesc*. 2002; 31(1):67-77.
- Walsh BW. *Treating self-injury: A practical guide*. New York: Guilford Press; 2006.
- Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Web-based injury statistics query and reporting system (WISQARS). [Internet]. New York: Center for Disease Control and Prevention; 2008. [Undated; 2013 June 5]. Available from: <http://www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html>.
- Nock, M. K., & Banaji, M. R. (2007). Assessment of self-injurious thoughts using a behavioral test. *American Journal of Psychiatry*, 164(5), 820-823.
- Barker, C., (2002), *Making Sense of Cultural Studies: Central Problems and Critical Debates*, London: Sage.
- Hartley, J., (2003), *A Short History of Cultural Studies*, London: Sage
- Clifford, Jeny. Baumer, Gerhard. (2000). *Adlerian counseling and psychotherapy* . In the *Introuction to counseling and psychotherapy the Essential Guide pallmers*. Stephen.

مقایسه کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) در کودکان مبتلا به اختلال

نارسایی توجه / بیش فعالی و کودکان عادی

محمد نریمانی^{۳۰۰}، سارا تقی زاده^{۳۰۱}

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) در کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی و کودکان عادی بود. این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه‌ی آماری پژوهش را دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی و دانش‌آموزان عادی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دادند که از میان آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۶۰ دانش‌آموز (۳۰ نفر دانش‌آموز مبتلا به اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی و ۳۰ نفر دانش‌آموز عادی) به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از فرم کوتاه و تجدیدنظر شده‌ی مقیاس درجه‌بندی کانرز والدین (کانرز و همکاران، ۱۹۹۹)، مقیاس تجدیدنظر شده هوشی و کسلر برای کودکان (WISC-R): (فراخوانی ارقام) و آزمون توجه یا آزمون دقت تولز-پیرون جمع‌آوری گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که در هر دو متغیر بین دو گروه از دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0.05$). بنابراین حافظه کاری و توجه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی کمتر از دانش‌آموزان عادی است.

کلید واژه‌ها: کارکردهای اجرایی، حافظه کاری، توجه، اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی

۱. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی (نویسنده مسئول narimani@uma.ac.ir)

۲. دانشجوی دکتری، دانشگاه محقق اردبیلی.

مقدمه

اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی یکی از شایع ترین اختلالات دوران کودکی است (زیریس و جانسن^{۲۰۲}، ۲۰۱۴)، که در گروه اختلال های رشدی- عصبی قرار می گیرد و نشانه های آن شامل بی توجهی، تکانشگری و بیش فعالی می شود. این اختلال اغلب در دوران کودکی اتفاق می افتد (لی و جانگ^{۲۰۳}، ۲۰۱۷). اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی بر اساس سه زیر نوع توصیف می شود: نوع بی توجهی غالب، نوع بیش فعال/ تکانشگر غالب و نوع ترکیبی (آرنز، همریچ، استرل^{۲۰۴}، ۲۰۱۳). این اختلال در پسران شایع تر از دختران است و نسبت ابتلای پسران به دختران در جمعیت عمومی ۴ به ۱ و در مراجعان به درمانگاه ۹ به ۱ بوده و میزان شیوع اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی در کودکان دبستانی ۳ تا ۵ درصد برآورد شده است (راهنمای تشخیصی و آماری اختلال های روانی ویراست پنجم، ۲۰۱۳). در ایران نیز مطالعات متعددی در این رابطه صورت پذیرفته است که همگی بیانگر شیوع نسبتا بالای این اختلال در کودکان سن دبستان و پیش دبستانی می باشد. در ایران شیوع این اختلال در کودکان دبستانی، ۱۲/۵ درصد گزارش شده است (پرورش، ضیاء الدینی، عرفانی و شکوهی، ۱۳۹۳). همچنین در پژوهش شهیم و همکاران (۲۰۰۷) در شهر شیراز شیوع کلی این اختلال به ترتیب ۵/۸-۵ درصد گزارش شده است. بنابراین، جمعیت زیادی از دانش آموزان مدارس به این اختلال مبتلا هستند. این اختلال پیامدهای نامطلوبی مانند مشکلات تحصیلی، اختلالات رفتاری، مشکلات اجتماعی و خانوادگی به همراه دارد (پارتروز و همکاران، ۲۰۱۶). کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی با چالش های طول عمری روبه رو هستند و برای رسیدن به موفقیت به گستره ای از حمایت ها نیاز دارند (کیرک، گالاگر، کولمن و آناستاسیو^{۲۰۵}، ۲۰۱۶).

به نظر می رسد که مجموعه نشانه های دربرگیرنده اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی حداقل در بخشی از نشانه ها ناشی از نقص در کارکرد اجرایی است (گیبسون، گاندولی، جانسون، استیگر، دابنسکی و موریسری^{۲۰۶}، ۲۰۱۱). کارکرد اجرایی نوعی ساختار گسترده است که در برگیرنده فرایندهای متنوعی از قبیل توجه^{۲۰۷}، حافظه کاری^{۲۰۸}، انعطاف پذیری در حین برنامه ریزی و تنظیم رفتارهای هدفمند است.

کارکردهای اجرایی، که توسط لوب فرونتال واسطه گری می شوند توانایی های شناختی هستند که اغلب عملکردهای روزمره ما را کنترل می کنند. این توانایی ها برای ایجاد رفتار مناسب در جایی که نیاز به کفایت و بهره وری دارد مهم است. نقایص کارکرد اجرایی به کودک از نظر تحصیلی، اجتماعی، احساسی آسیب می زند. این نقایص در هر سنی و در اختلالات رشدی مانند ADHD و اختلال یادگیری خاص دیده می شوند (اکبری، ۱۳۹۱).

یکی از عمده آسیب های مهم در فرایند کارکرد اجرایی در این اختلال، حافظه کاری است (بک، هنسن، پافنبرگ، بنینگر و بنینگر^{۲۰۹}، ۲۰۱۰). حافظه کاری مولفه ای است که امکان ذخیره سازی موقت و دستکاری اطلاعات را در ذهن فراهم می کند (ریکر، رپورت، کافلر و سرور^{۲۱۰}، ۲۰۱۲ و حسین زاده ملکی، مشهدی، سلطانی فر، محرری، غنایی، ۱۳۹۲). نویسندگان متعددی از جمله بارکلی، کاستلانوس و تانوک، پنینگتون و اوزونوف تصور می کنند که علایم اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی از یک

-
1. Zierns & Jansen
 2. Lee EJ, Jung
 3. Arns, Heinrich & Strehl
 4. Kirk, Gallagher, Coleman, Anastasiow
 5. Gibson, Gondoli, Johnson, Steeger, Dobrzeneski & Morrissey
 6. Attention
 8. Working memory
 1. Beck, Hanson, Puffenberger, Benninger & Benninger
 2. Raiker, Rapport, Kofler & Sarver

نارسایي اولیه در حوزه‌ای از کارکردهای اجرایی به ویژه حافظه‌کاری، بازداری پاسخ یا یک ضعف عمومی در کنترل اجرایی برمی‌خیزد.

یکی از نظریه‌های اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی بیان می‌کند که این اختلال می‌تواند به نقایصی در حافظه‌کاری منجر شود (بارکلی و راسل^{۳۱۱}، ۲۰۰۱). پژوهش‌ها ارتباط بسیار قوی بین ظرفیت‌های حافظه‌کاری یک شخص و توانایی‌های وی برای کنترل اطلاعات حاصله از محیطی که می‌تواند آن‌ها را به طور گزینشی انتخاب کند یا مورد غفلت قرار دهد فرض می‌کنند (فوکودا و وگل^{۳۱۲}، ۲۰۰۹).

از سوی دیگر کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی دچار نقایصی در توجه نیز می‌باشند. پژوهشگران معتقدند که آسیب حافظه‌کاری در این کودکان منجر به حواس‌پرتی و ناتوانی در تمرکز ذهنی می‌شوند و این به ترتیب آن‌ها را در حفظ توجه در مواجهه با تداخل اطلاعات دچار مشکل می‌شوند (انگلهارت و همکاران^{۳۱۳}، ۲۰۰۸). بنابراین آسیب در کارکرد اجرایی مرکزی با نشانه‌های این اختلال همبستگی دارد و آن‌ها نقش مهمی را در مشکلات این کودکان و نوجوانان از قبیل استدلال‌های پیچیده، فراموشی، سازماندهی، برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری بازی می‌کنند (ریکل و براون^{۳۱۴}، ۲۰۰۷). به‌طور کلی، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کودک مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی دارای نقایصی در کارکردهای اجرایی (به ویژه حافظه‌کاری و توجه) است. لذا پرداختن به کارکردهای اجرایی (به ویژه حافظه‌کاری و توجه) حائز اهمیت است. بر این اساس هدف پژوهش حاضر مقایسه کارکردهای اجرایی (حافظه‌کاری و توجه) کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی با کودکان عادی است.

روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی- مقایسه‌ای است.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: این پژوهش شامل دو جامعه‌ی آماری از کودکان عادی و کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی ناحیه‌ی ۲ شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بوده است که بر اساس ملاک‌های DSM-5 و پرسشنامه‌ی کانرز^{۳۱۵} فرم والدین، به عنوان دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی تشخیص داده شده بودند (برآورد تقریبی: ۳۵۰ نفر). در انتخاب آزمودنی‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، با مراجعه به مدارس ناحیه‌ی ۲ شهر اردبیل، ابتدا معلمان، دانش‌آموزان مشکوک به ابتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی را بر اساس پیشینه‌ی رفتاری آن‌ها شناسایی کردند. سپس پرسشنامه‌ی کانرز فرم والدین، توسط والدین این دانش‌آموزان تکمیل شد و دانش‌آموزان دارای نمره‌ی بالا (نقطه برش ۶۵) در این آزمون مورد مصاحبه بالینی با ساختار قرار گرفتند و متناسب با علائم ثبت شده، عمل غربالگری تکمیل شد و در نهایت دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی شناسایی شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان عادی، ۲ مدرسه به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد و در هر مدرسه یک کلاس و در هر کلاس ۱۵ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. بعد از انتخاب آزمودنی‌ها، آزمون‌های تجدیدنظر شده هوشی و کسلر برای کودکان (WISC-R): (فراخوانی ارقام) و آزمون توجه یا آزمون دقت تولز- پیرون بر روی آزمودنی‌ها اجرا شد. در مورد انتخاب ۶۰ نفر نمونه (۳۰ نفر برای هر گروه) باید اشاره کرد که در روش علی- مقایسه‌ای باید هر زیر گروه حداقل ۱۵ نفر باشد و برای این که نمونه‌ی انتخاب شده،

3. Barkley & Russell

4. Fukuda & Vogel

5. Engelhardt, Paul, Nigg, Joel, Carr, Laurie & Ferreira

6. Rickel & Brown

1. Conners

نمایندگی واقعی جامعه باشد و قابلیت اعتماد بیرونی بالایی داشته باشد، تعداد ۶۰ نفر در نظر گرفته شد. برای جمع آوری داده ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

فرم کوتاه و تجدیدنظر شده‌ی مقیاس درجه بندی کانرز والدین (CPRS-R:S)

این پرسشنامه دارای ۲۷ سوال می باشد که توسط مادران تکمیل شده است و دارای ۴ زیر مقیاس مخالفت جویی، مشکلات شناختی/ بی توجهی، بیش فعالی و شاخص اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی می باشد. نمره‌ی خام آزمودنی در هر زیر مقیاس از مجموع درجه بندی های والدین (از ۳ تا ۰) در عبارات مربوط به آن زیر مقیاس محاسبه می شود و سپس بر اساس سن و جنس او به نمرات معیار t تبدیل می شود. نمره‌ی معیار مساوی یا بیشتر از ۶۵، معمولاً نشانگر مشکلات قابل توجه بالینی در آن زیر مقیاس است. محدوده‌ی سنی مورد استفاده در مقیاس های کانرز، ۱۷-۳ سال است که هنجارهای سنی جداگانه‌ای با فواصل ۳ سال برای دختران و پسران تهیه شده است. کانرز و همکاران (۱۹۹۹) پایایی این مقیاس را ۰/۹۰ گزارش کرده اند (خلعتری و همکاران، ۲۰۱۱) و در ایران نیز پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ (خوشابی، ۱۳۸۲) و روایی آن را بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۰ (شهبانیان و همکاران، ۱۳۸۶) گزارش کرده اند اعتبار این پرسشنامه از سوی موسسه علوم شناختی ۰/۸۵ گزارش شده است (علیزاده، ۱۳۸۵).

مقیاس تجدیدنظر شده هوشی وکسلر برای کودکان (WISC-R): (فراخوانی ارقام): این آزمون جهت سنجش حافظه کوتاه مدت با اندازه گیری حافظه طوطی وار، دقت و جابجایی الگوهای تفکر است. ارقام مستقیم برای حافظه طوطی وار و ارقام معکوس توانایی تمرکز، صبر و انعطاف پذیری را می سنجد (مارنات، ۱۳۹۰). این خرده آزمون در ۲ مرحله استفاده شد، در اولین مرحله آزمودنی می بایست اعدادی را که می شنید به خاطر سپرده و با اتمام هر ردیف، اعداد مورد نظر را به همان ترتیب بازگو می کرد. در مرحله دوم، اعداد بازهم به صورت شنیداری اما معکوس ارائه می شد. پایایی خرده آزمون های حافظه وکسلر هم با روش دونیمه کردن و هم با بازآزمایی برای آزمون های فرعی محاسبه شده است. میانگین ضرایب پایایی دونیمه کردن به روش زوج و فرد برای بهره های کلامی، عملی و کل به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۰ و ۰/۹۶ بود؛ و ضرایب بازآزمایی دو گروه سنی ۶/۵ تا ۷/۵، ۱۰/۵ تا ۱۱/۵ به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۹۰ بود (مارنات، ۱۳۸۴). برای روایی این آزمون همبستگی آزمون با آزمون استنفرد-بینه (تجدید نظر چهارم) برابر ۰/۷۸، با آزمون های گروهی هوش ۰/۶۶ و با آزمون پیشرفت تحصیلی پی بادی ۰/۷۱ بوده است (مارنات، ۲۰۰۵).

آزمون توجه یا آزمون دقت تولز - پیرون: برای سنجش فراخوانی توجه در نمونه ها از آزمون تولز - پیرون استفاده شده است. آزمون تولز - پیرون ابتدا توسط روان شناس فرانسوی هانری پیرون ابداع شده و توسط تولز - پیرون (۱۹۸۶)، به نقل از ایروانی، (۱۳۸۷) مورد تجدیدنظر قرار گرفت. این آزمون یکی از کاربردی ترین تست های استاندارد، یک آزمون نابسته به فرهنگ و نوعی آزمون خط زنی است که برای اندازه گیری توجه افراد به کار می رود. آزمون از تعدادی مکعب دنباله دار تکرار شونده تشکیل شده است. آزمودنی مکعب های مشابه الگو را خط می زند. به ازای هر انتخاب غلط یا فراموش شده ۱ نمره مثبت و به ازای هر انتخاب غلط یا فراموش شده ۰/۵ نمره منفی در نظر گرفته می شود و از جمع جبری آنها نمره ی فرد به دست می آید (ایروانی، ۱۳۸۷؛ گنجی، ۱۳۹۲). پایایی آزمون با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۷۵، با استفاده از آزمون تنصیف ۰/۸۱ و اعتبار آن با استفاده از اجرای همزمان با آزمون حافظه وکسلر ۰/۸۱ به دست آمد (پاشا و اخوان، ۱۳۸۹). همچنین روایی همزمان این آزمون با آزمون حواس پرتی بوردون ۰/۷۴ گزارش شده است (ایروانی، ۱۳۸۷).

مصاحبه بالینی: علاوه بر پرسشنامه کانرز به منظور اعتبار بیشتر تشخیص و شناسایی دقیق تر دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی، مصاحبه بالینی بر اساس ملاک های تشخیصی اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی بر گرفته از پنجمین ویراست پنجمین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی توسط محقق بعمل آمد.

نتایج

در جدول شماره (۱) میانگین و انحراف معیار حافظه کاری و توجه در کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی و عادی آمده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار حافظه کاری و توجه در کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی و عادی.

متغیر		اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی		عادی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
حافظه کاری	۹/۹۳	۲/۰۴	۱۲/۵۰	۲۰/۲۷	
توجه	۴۷/۲۶	۴/۴۶	۵۰/۶۰	۳/۵۹	

نتایج جدول ۱ نشان می دهد که میانگین و انحراف معیار متغیر حافظه کاری برای کودکان مبتلا به اختلال کمبود توجه/ فزون کنشی (۹/۹۳، ۲/۰۴) و کودکان عادی (۱۲/۵۰، ۲۰/۲۷)، است. همچنین میانگین و انحراف معیار متغیر توجه برای کودکان مبتلا به اختلال کمبود توجه/ فزون کنشی (۴۷/۲۶، ۴/۴۶) و کودکان عادی (۵۰/۶۰، ۳/۵۹)، است.

قبل از انجام آزمون پارامتریک تحلیل واریانس، جهت رعایت پیش فرض های تحلیل واریانس، آزمون باکس و لوین به عمل آمد. با توجه به عدم معناداری آزمون آزمون باکس و لوین، مفروضه های تحلیل واریانس رعایت شده است.

جدول ۲. شاخص های قابلیت اعتماد آزمون تحلیل واریانس چند متغیره

اثر	ارزش آماره	نسبت F	df فرضیه	df خطا	p
پیلایی	۰/۱۷۹	۲/۹۸	۴	۵۵	۰/۰۱
ویکز	۰/۸۲۱	۲/۹۸	۴	۵۵	۰/۰۱
هتلینگ	۲/۹۸	۲/۹۸	۴	۵۵	۰/۰۱
بزرگترین ریشه روی	۲/۹۸	۲/۹۸	۴	۵۵	۰/۰۱

همان طور که جدول ۲ نشان می دهد سطوح معناداری تمام آزمون ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره را مجاز می شمارد. این نتایج نشان می دهد که در گروه های مورد مطالعه حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) به منظور مقایسه‌ی حافظه کاری و توجه کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی با کودکان عادی

متغیرها	گروه	Df	میانگین مجذورات	F	ضریب اتا	Sig
حافظه کاری	عادی	۱	۱۴۷/۲۶	۱۲/۶۲۱	۰/۱۷۵	۰/۰۰۱
توجه	عادی	۱	۵۹۲/۲۶	۱۴/۸۱	۰/۹۷۱	۰/۰۰۱

با توجه به یافته‌های جدول ۳ مشاهده می‌شود که بین کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی و کودکان عادی در متغیرهای حافظه کاری و توجه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر نمرات کل گروه کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی، به‌طور معناداری پایین‌تر از گروه کودکان عادی هستند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر، با هدف مقایسه‌ی کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) در کودکان مبتلا به بیش‌فعالی و کودکان عادی انجام شد. نتایج نشان داد که بین دو گروه از کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی و کودکان عادی در کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یافته‌ی اول پژوهش مبنی بر اینکه کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در کارکردهای اجرایی مربوط به حافظه کاری پایین‌تر از کودکان عادی هستند؛ با یافته‌های نجاتی، بهرامی و آبروان (۲۰۱۴)، زارع، شقاقی و همکاران (۲۰۱۳) و حمید و نرگسی (۲۰۱۳) همسو می‌باشد. مطالعه سوربی، سیل و تریپ^{۳۱۶} (۲۰۱۱) اشکالات در حافظه کاری را نیز در کودکان اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی نشان می‌دهد. مطالعاتی که در کشورمان در رابطه با موضوع پژوهش انجام شده است نشان می‌دهند که کودکان اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در انواع حافظه کاری عملکرد پایین‌تری نسبت به گروه کنترل دارند (بدلی^{۳۱۷}، ۲۰۰۰؛ ناندا، ماریک، و همکاران^{۳۱۸}، ۲۰۰۷). مطالعه‌ای دیگر نیز نشان داد که کودکان اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی از نوع عمدتاً بی‌توجه، نسبت به کودکان عمدتاً بیش‌فعال و نوع مرکب عملکرد ضعیف‌تری در حافظه کاری دارند. استونس و کوتنر (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان دادند که کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در مقایسه با کودکان عادی در حافظه کاری دچار نقص‌های آشکاری هستند. نقص‌ها در تظاهرات رفتار به صورت تکانشگری، بیش‌فعالی، ضعف در عملکرد تحصیلی نمایان می‌شود. انگله‌ارت و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش گسترده‌ای بر روی کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی به این نتیجه رسیدند که این کودکان و نوجوانان به واسطه مشکلات بازدارنده شناختی، عملکرد ناقصی در حافظه کاری دارند.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت کارکردهای اجرایی ساختارهای مهمی هستند که با فرایندهای روان-شناختی مسئول کنترل هشیاری، تفکر و عمل مرتبط هستند. حافظه کاری ما را قادر می‌سازد اطلاعات محدودی در حالت فعال داشته باشیم (بغدادی، توحیدخواه و رستمی، ۲۰۱۷). آسیب در حافظه کاری نه تنها سبب بروز رفتارهای نامنظم و نابسامان، بلکه موجب جلب توجه فرد به محرک‌های نامرتب در محیط می‌شود. این انحراف توجه و یا رفتارهای محرک‌جویانه کودک که راهی برای گریز از موقعیت‌های یکنواخت و کسل‌کننده است؛ از سوی دیگران به‌عنوان رفتارهای تکانشی و بیش‌فعالی تلقی می‌شود.

1. Sowerby, Seal &Tripp
2. Baddeley
3. Nanda, Marieke, Leo, Cathelijne, Jaap & Joseph

یافته‌ی دیگر پژوهش مبنی بر اینکه کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در کارکردهای اجرایی مربوط به توجه پایین‌تر از کودکان عادی هستند؛ با یافته‌های پاسنر، سوانسون، کانول و ویکال^{۳۱۹} (۱۹۹۸)، بارکلی (۱۹۹۸) نظیفی و همکاران (۲۰۱۱) همسو می‌باشند. سوانسون و پاسنر، برآسیب‌شناسی شبکه‌های توجهی، گوش‌بزدگی-توجه پایدار در اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی تاکید دارند (سوانسون، پاسنر، کانول و ویکال، ۱۹۹۸). همچنین یافته‌های پژوهش بارکلی (۱۹۹۷) و نظیفی و همکاران (۲۰۱۱) مهم‌ترین مشکل توجه در این کودکان را اختلال نقص توجه پایدار نشان دادند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت کارکردهای اجرایی ازجمله وظایفی است که قشر پیش‌پیشانی انجام می‌دهد و شامل مؤلفه‌های از قبیل برنامه‌ریزی، سازماندهی، انعطاف‌پذیری، تبدیل وضعیت، تداخل- کنترل، خودنظم‌جویی، خودنظارتی، خودکنترلی، خودتولیدی، به‌روزرسانی و توجه می‌باشد (داوسن و گوار^{۳۲۰}، ۲۰۰۴؛ میاک و همکاران^{۳۲۱}، ۲۰۰۰؛ دنکلا^{۳۲۲}، ۲۰۰۷). از ویژگی‌های بارز این اختلال در کارکردهای اجرایی می‌توان به مواردی چون مشکل در تمرکز، اختلال در توجه پایدار، حواسپرتی، ضعف در کنترل تکانه، ضعف در برنامه‌ریزی و سازماندهی و نیز بی‌قراری اشاره کرد. (بارکلی، ۲۰۰۶)

موضوع توجه یکی از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین عوامل مؤثر در آموزش و یادگیری است. بی‌توجهی در اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی پرت شدن از تکلیف، نداشتن پشتکار، مشکل متمرکز ماندن از لحاظ رفتاری به صورت و نامنظم بودن آشکار می‌شود. اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی اغلب در طول سال‌های مدرسه‌ی ابتدایی تشخیص داده می‌شود و نارسایی توجه برجسته‌تر و معیوب‌تر می‌شود (انجمن روانپزشکی، ۲۰۱۳). افراد مبتلا به این اختلال ممکن است توانایی توجه دقیق به جزئیات را نداشته باشند یا در انجام تکالیف مدرسه، کار یا سایر فعالیت‌ها از روی بی‌احتیاطی مرتکب اشتباه شوند. اغلب، در انجام فعالیت‌ها بی‌نظمی وجود دارد و وظایف با بی‌دقتی و بدون تفکر کافی انجام می‌شوند. حفظ توجه در بازی و تکالیف برای این افراد غالباً دشوار است و به سختی می‌توانند برای به پایان رساندن تکالیف توجه خود را متمرکز کنند (ابیکاف، نسلی تزیپن، گالاگر، زمنتی، سیفرت و همکاران، ۲۰۰۹). با توجه به اهمیت کارکردهای اجرایی و توجه در نظریه‌های عصب- روان‌شناختی، کارکرد های توجهی بیشتر در کودکان اختلال نارسایی توجه -بیش‌فعالی و اختلال کمبود توجه بررسی شده است (کسایان، کیامنش و بهرامی، ۱۳۹۳).

در مجموع با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش می‌توان گفت که حافظه کاری و توجه کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی پایین‌تر از کودکان عادی می‌باشد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به دسترسی دشوار کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی، محدود بودن نمونه به شهر اردبیل و عدم توجه به متغیرهایی نظیر وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین دانش‌آموزان اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در استان‌های دیگر کشور و بر روی سایر گروه‌ها نیز اجرا شود. همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت کارکردهای اجرایی، دوره‌ها و برنامه‌های آموزش جهت بهبود حافظه کاری و توجه این کودکان توسط مربیان مهد کودک، کارشناسان آموزش و پرورش و متخصصان برگزار گردد.

منابع

ایروانی، محمود (۱۳۸۳). روانشناسی آزمایشی (تجربی). تهران: انتشارات پیام آوران کلک آزاد.

گنجی، حمزه (۱۳۹۲). آزمون‌های روانی (مبانی نظری و عملی). تهران: انتشارات ساوالان.

1. Posner, Swanson, Canwell & Wigal
2. Dawson & Guare
3. Miyake, Friedman, Emerson, Witzki & Howerter
4. Denckla

پاشا، غلامرضا؛ اخوان، گیتی، ۱۳۸۹، تاثیر موسیقی فعال بر حافظه و توجه بیماران اسکیزوفرن مرد و زن مرکز شفاء دزفول، یافته های نو در روان شناسی، سال چهارم، شماره ۱۱، صص ۳۵-۴۶.

پرورش، نوشین؛ ضیاء الدینی، حسن؛ عرفانی، راضیه؛ شکوهی، مصطفی، ۱۳۹۳، فراوانی اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی و ارتباط آن با افسردگی در دانشجویان، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی گرگان، سال شانزدهم، شماره ۱، صص ۹۴-۹۹.

حسین زاده ملکی، زهرا؛ مشهدی، علی؛ سلطانی فر، عاطفه؛ محرری، فاطمه؛ غنایی چمن آباد، علی، ۱۳۹۲، آموزش حافظه کاری، برنامه آموزش والدینی بارکلی و ترکیب این دو مداخله بر بهبود حافظه کاری کودکان مبتلا به ADHD، فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال پانزدهم، شماره ۴، صص ۵۳-۶۳.

خوشایی، کتایون؛ پوراعتماد، حمید، ۱۳۸۱، بررسی میزان شیوع اختلال بیش فعالی- نارسایی توجه و اختلالات همراه آن در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران، تهران: انتشارات معاونت پژوهشی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

کسائی، کوثر؛ کیامنش، علیرضا؛ بهرامی، هادی، ۱۳۹۲، مقایسه عملکرد حافظه فعال و نگهداری توجه دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری، مجله ناتوانی های یادگیری، سال سوم، شماره ۴، صص ۱۱۲-۱۲۳.

علیزاده حمید، ۱۳۸۴، تبیین نظری اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی: الگوی بازداری رفتاری و ماهیت خودکنترلی، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال پنجم، شماره ۳، صص ۳۲۳-۳۴۸.

American Psychiatric Association (APA). (2013). diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Arns M, Heinrich H, Strehl U. Evaluation of neurofeedback in ADHD: The long and winding road. Biological Psychology. 2014; 95:108-15. [DOI:10.1016/j.biopsycho.2013.11.013] [PMID]

Baddeley AD. Working Memory: Theory and Practice, London.U.K; Oxford University press; 2000.

Barkley, R. A. (2006). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. New York: Guilford Press

Beck, S. J., Hanson, C. A., Puffenberger, S. S., Benninger, K. L., & Benninger, W. B. (2010).

Baghdadi, G., Towhidkhan, F., & Rostami, R. (2017). An electrophysiological model of working memory performance. Cognitive Systems Research, 45, 1-16

Conner's, C. K., Wells, K. C., Parker, J. D., Sitarenios., G., Diamond, J. M., G., Diamond, J. M., & Powell, J. W. A. (1997). new self-report scale for assessment of adolescent psychopathology: Factor structure, reliability, validity, and diagnostic sensi-tivity, Journal of Abnormal Child Psychology, 25, 487.

Denckla, M. B. (2007). Executive function: building together the definitions of Attention Deficit / Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. In L.Meltzer: Executive Function Education (2nd Ed), New York: Guilford Press. (Pp.5-18).

Dawson, P., & Guare, R. (2004). Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention. New York. Guilford Press

Engelhardt, Paul E., Nigg, Joel T., Carr, Laurie, A., Ferreira, F. (2008) . Cognitive inhibition working memory in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Journal of Abnormal Psychology. 117,591-605.

Gibson, B. S., Gondoli, D. M., Johnson, A. C., Steeger, C. M., Dobrzeneski, B. A., & Morrissey. R. A. (2011). Component analysis of verbal versus spatial working memory training in adolescent with ADHD: A randomized, controlled trial, Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence, 17(6): 546-563.

Fukuda, K., & Vogel, E. K. (2009). Human Variation in Overriding Attentional Capture. The Journal of Neuroscience, 29(27):8726-8733.



- Hamid N, Nargesi F. The comparison working memory in ADHD and normal children. Jondi Shapour J 2013; 11: 403-9. [In Persian].
- Kirk S, Gallagher JJ, Coleman MR, Anastasiow NJ. (2015) Educating exceptional children. Boston: Cengage Learning.
- A Controlled Trial of Working Memory Training for Children and Adolescents with ADHD. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39(6): 825- 836.
- Khalatbari, J., Keikhayfarzaneh, M. M., Teimoori, S., Allahi, Z., Nazari, A., Kohanmalek, M. M, & et al. (2011). An Overview of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Children. International Journal of Science and Advanced Technology, 1(9): 246-52. [In Persian].
- Lee EJ, Jung CH. Additive effects of neurofeedback on the treatment of ADHD: A randomized controlled study. Asian Journal of Psychiatry. 2017; 25:16-21. [DOI:10.1016/j.ajp.2016.09.002] [PMID]
- Marnat, G. G. (2003). Psychological Evaluation Guidelines for clinical psychologists, counselors and psychiatrists. Hassan Pasha, Sh., & Nikkhou, M. R. (1384). 4th ed. Tehran: Growth Publication. [In Persian].
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. Cognitive Psychology, 41, 49–100.
- Nanda NJR, Marieke EA, Leo MJdeS, Cathelijne JMB, Jan B, Jaap O, Joseph AS. Are Motor Inhibition and Cognitive Flexibility Dead Ends in ADHD? J Abnorm Child Psychol 2007; 35:957-967
- Nejati H, Bahrami H, Abravan M, Robenzadeh SH, Motiei H. Executive functions and working memory in in ADHD and normal children. Gorgan J 2014; 15: 69-75. [In Persian].
- Nazifi M, Rasoul-zadeh Tabatabaie K, Azad-Fallah P, Moradi AR. Sustained Attention and Response Inhibition in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Compared to Normal Children. Journal of Clinical Psychology 2011; 3(2): 55-64.
- Nelson RW, Israel AC. Behavior Disorders in Childhood. (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall; 2003
- Posner MI, Swanson JM, Canwell D, Wigal S. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Symptom domains, cognitive process and neural networks. INR.Parasurman(Ed).The Attentive Brain 1998; p445-560.
- Raiker, J. S., Rapport, M. D., Kofler, M. J., & Sarver, D. E. 2012. “Objectively-Measured Impulsivity and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Testing Competing Predictions from the Working Memory and Behavioral Inhibition Models of ADHD”. Journal of Abnormal Child Psychology, 40(5): 699-713
- Shahaeian, A., Shahim, S., Bashash, L., & Yousefi, F. (2007). Standardization, factor analysis and reliability of the Conners' parent rating scales for 6 to 11 years old children in Shiraz. Psychological Studies, 3(3): 97-120. [In Persian].
- Sowerby P, Seal S, Tripp G. Working memory deficits in ADHD: The contribution of age, learning/language difficulties, and task parameters. J Attention Disorder 2011; 15(6): 461-72.
- Russell A. Barkley, Gwenyth Edwards, Margaret Laneri, Kenneth Fletcher, and Lori Metevia (2001) Executive Functioning, Temporal Discounting, and Sense of Time in Adolescents With Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Oppositional Defiant Disorder (ODD). Journal of Abnormal Child Psychology, 29(6): 541-556.
- Ziereis S, Jansen P. Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. Research in Developmental Disabilities. 2015; 38:181-91. [DOI:10.1016/j. ridd.2014.12.005] [PMID].
- Zare H, Shaghaghi F, Bazyari Meymand M. Comparative Study of Working Memory and Fluid Intelligence in three Subgroups of Children with ADHD. Exceptional Child Iranian J 2013; 3: 15-24. [In Persian].

Comparsion of executive functions (Working memory and attention) among Children with attention deficit hyperactivity disorder and Normal Children.

M. Narimani³²³ & S. Taghizadeh³²⁴

Abstract

The current study aimed to compare the executive functions (Working memory and attention) among Children with ADHD and Normal Children. The current study is casual-comparative research. The statistical population of this study was all students with ADHD who were in pre-primary school in Ardabil city and all normal students in pre-primary school in Ardebil province .Among the students with ADHD, 30 patients were selected and among the normal children 30 were selected by cluster sampling. The data were collected using Short and Revisited Converters Assessment Scale (CPRS-R: S, Toulouse-Pieron's attentional Test and Wechsler memory test (multiplication). Data were analyzed by descriptive statistics, mean and standard deviation, and multivariate analysis of variance (MANOVA). The results indicated that there was a significant difference ($P=0/005$) between the two groups in terms of the two variables of the study. These results reveal that working memory and attention in children with ADHD are significantly lower than those of normal children.

Key words: executive functions, working memory, attention, ADHD

1. Corresponding author: Professor Emeritus of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili (narimani@uma.ac.ir)
2. PhD student, University of Mohaghegh Ardabili

پیش‌بینی آمادگی به اعتیاد دانش‌آموزان براساس ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک

کنترل‌پذیری و ادراک توجیه رفتار

علی شیخ الاسلامی

دانشیار روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

(a_sheikholslami@yahoo.com)

الهه نوروزی فیروز

کارشناس ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی آمادگی به اعتیاد دانش‌آموزان براساس انعطاف‌پذیری شناختی (ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک توجیه رفتار) انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر هنرستان‌های شهر چالوس در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ تشکیل می‌دادند که از میان آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۱۸۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. از مقیاس آمادگی به اعتیاد زرگر و همکاران (۱۳۸۵) و مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین انعطاف‌پذیری شناختی و مولفه‌های آن (ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک توجیه رفتار) با آمادگی به اعتیاد دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مولفه‌های انعطاف‌پذیری شناختی (ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک توجیه رفتار) توان پیش‌بینی آمادگی به اعتیاد دانش‌آموزان را دارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که انعطاف‌پذیری شناختی (ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک توجیه رفتار) از متغیرهای مرتبط با آمادگی به اعتیاد دانش‌آموزان می‌باشد که لزوم توجه روانشناسان و مشاوران مدارس را به سوی اینگونه متغیرها طلب می‌کند.

واژگان کلیدی: آمادگی به اعتیاد، انعطاف‌پذیری شناختی، ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری، ادراک توجیه رفتار.

مقدمه

اعتیاد یک مشکل جهانی است که تقریباً بیشتر کشورهای جهان با آن روبرو هستند. کشور ما هم به سبب شرایط جغرافیایی، تغییرات اقتصادی و اجتماعی، عوامل فردی و محیطی با این معضل روبرو است و به سبب نداشتن مداخله های پیشگیرانه ای مناسب در معرض گسترش و تشدید این بیماری است (بهراد، ۱۳۹۴). اعتیاد به مواد مخدر، بیماری روانی عود کننده و مزمنی است که توأم با اختلالات انگیزشی شدید و از دست دادن تسلط رفتاری است و منجر به ویرانی شخصیت می شود (شیخ الاسلامی، رئیس قره درویشلو و هنرمند قوجه بگلو، ۱۳۹۷). اعتیاد و مصرف، عوارض جسمانی، روانشناختی، اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی متعددی دارد و یک پدیده ی روانی، زیستی و اجتماعی است. امروزه در کنار سه بحران جهانی فقر و رشد جمعیت، نابودی محیط زیست و تهدیدات هسته ای، موضوع مواد مخدر به عنوان بحران چهارم و بزرگ ترین شوک هزاره ی سوم سبب گردیده که بالغ بر ۱۷۰ کشور در جهان با این معضل دست و پنجه نرم کنند (بوترین و کانتور^{۳۲۵}، ۲۰۱۴). براساس گزارش دفتر مواد مخدر و جرم سازمان ملل^{۳۲۶} (۲۰۱۵)، حدود ۲۴۳ میلیون نفر، یا ۵٪ از جمعیت ۶۴-۱۵ سال جهان، در سال ۲۰۱۲ مواد مخدر مصرف کرده بودند. در همین حال، تعداد مصرف کنندگان مشکل ساز مواد مخدر ۲۷ میلیون، حدود ۰/۶٪ از جمعیت بزرگسال جهان، یا ۱ نفر در هر ۲۰۰ نفر بود. سن ابتلاء به اعتیاد در ایران طی دو دهه ی اخیر به شدت کاهش یافته و به زیر ۲۰ سال و حتی گاهی به زیر ۱۵ سال رسیده است (سمیعی، رفیعی و طاهری نخست، ۱۳۸۱). افزایش روزافزون معتادان، مسئله ی اعتیاد را به بحران تبدیل کرده و آنچه درخور تأمل است، کاهش میانگین سن ابتلاء و گرایش جوانان و نوجوانان به سوءمصرف مواد است. این موضوع، زمینه ساز افزایش سرعت انتقال اعتیاد و گسترش ابعاد آن، از جمله درگیر کردن نهادهای اجتماعی با این مسئله و نیز دامن زدن به آسیب ها و مسائل اجتماعی دیگر می شود (شریفیان ثانی، کریمی، رفیعی، محمدی و قاسم زاده، ۱۳۹۱). اولادی، نویدیان و کاوه فارسانی (۱۳۹۱) در تحقیقی که انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که افراد همونوا و افرادی که به لحاظ شخصیتی آسیب پذیرند، مستعد اعتیاد می باشند.

از جمله متغیرهایی که با آمادگی به اعتیاد در ارتباط است، انعطاف پذیری شناختی^{۳۲۷} می باشد. بعضی پژوهشگران انعطاف پذیری شناختی را میزان ارزیابی فرد در مورد قابل کنترل بودن شرایط تعریف کرده اند که این ارزیابی در موقعیت های مختلف تغییر می کند (زانگ^{۳۲۸}، ۲۰۱۰). به طور کلی، توانایی تغییر آماهیهای شناختی به منظور سازگاری با محرک های در حال تغییر محیطی، عنصر اصلی در تعاریف انعطاف پذیری شناختی است (دنيس و واندروال^{۳۲۹}، ۲۰۱۰). بنابراین، انعطاف پذیری شناختی به این معناست که فرد از انتخابشان آگاه است، می تواند با موقعیت های جدید سازگار شود و در این موقعیت های جدید احساس کفایت و شایستگی می کند (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۵). برخی از پژوهشگران انعطاف پذیری شناختی را میزان ارزیابی فرد در مقابل کنترل بودن شرایط تعریف کرده اند که این ارزیابی در موقعیت های مختلف تغییر می کند و در افراد با اختلال افسردگی و اضطراب انعطاف پذیری شناختی مختل می شود (قدرتی میرکوهی و همکاران، ۱۳۹۶). مرور شواهد تجربی نشان داده است که فرآیندهای شناختی موثر مانند انعطاف پذیری شناختی، منجر به تصمیم گیری موفق و به دنبال آن الگوهای پاسخ درست در هنگام تغییرات محیطی می شود. در طی مراحل این فرآیندها، افراد می توانند با نظارت بر پیامدهای رفتار خود، سعی در پیش بینی عوامل شکست در عملکرد شناختی پیش رو داشته باشند (اولسپرگر، دنیلیمیر و جاکهام^{۳۳۰}، ۲۰۱۴). مصرف مواد با آسیب هایی در عملکرد شناختی از جمله حل مسأله، برنامه ریزی، سازماندهی، یادگیری مطالب جدید، توانایی فضایی-بینایی، انعطاف پذیری شناختی و مهارت های به یادسپاری مرتبط می باشد (آردیلا^{۳۳۱}، ۲۰۰۷). شاه محمدزاده، نریمانی، میکائیلی و بشرپور (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین انعطاف پذیری شناختی در افراد مبتلا به سوءمصرف مواد، سیگاری و افراد عادی تفاوت

^{۳۲۵}. Botvin & Kantor

^{۳۲۶}. UNODC

^{۳۲۷}. cognitive flexibility

^{۳۲۸}. Zong

^{۳۲۹}. Dennis & Vander Wal

^{۳۳۰}. Olesperger, Danilmier & Jacquham

^{۳۳۱}. Ardila

وجود دارد. بدین صورت که انعطاف پذیری شناختی در افراد مبتلاء به سوء مصرف مواد پایین تر است. شیخ الاسلامی، کیانی، احمدی و سلیمانی (۱۳۹۵) در تحقیقی با عنوان پیش بینی گرایش به مصرف مواد بر اساس سیستم های فعال ساز و بازدارنده رفتار، انعطاف پذیری شناختی و تحمل آشفتگی در دانش آموزان به این نتیجه رسیدند که بین سیستم فعال ساز رفتاری با گرایش به مصرف مواد در دانش آموزان رابطه ی مثبت، و بین سیستم بازدارنده رفتار، انعطاف پذیری شناختی و تحمل آشفتگی با گرایش به مصرف مواد رابطه ی منفی وجود دارد.

حال سوالی که در اینجا مطرح می شود این است که آیا بین انعطاف پذیری شناختی (ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار) با آمادگی به اعتیاد دانش آموزان رابطه وجود دارد؟ و آیا می توان آمادگی به اعتیاد دانش آموزان را بر اساس انعطاف پذیری شناختی (ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار) پیش بینی کرد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی می باشد که بر اساس آن رابطه ی بین انعطاف پذیری شناختی (ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار) به عنوان متغیرهای پیش بین با آمادگی به اعتیاد دانش آموزان به عنوان متغیر ملاک مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه ی آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان پسر هنرستان های شهر چالوس در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می دادند که از میان آنها با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس تعداد ۱۸۰ دانش آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از ابزارهای ذیل استفاده شد.

- مقیاس آمادگی به اعتیاد: مقیاس آمادگی به اعتیاد^{۳۳۲} توسط وید و بوچر (۱۹۹۲) ساخته شد و تلاش هایی در جهت تعیین روایی آن در کشور ایران صورت گرفته است. این پرسشنامه، مقیاس ایرانی آمادگی به اعتیاد است که با توجه به شرایط روانی- اجتماعی جامعه ی ایرانی توسط زرگر (۱۳۸۵)، ساخته شد (به نقل از زرگر، نجاریان و نعیمی، ۱۳۸۷). این پرسشنامه از دو عامل تشکیل شده و دارای ۳۶ ماده به اضافه ۵ ماده ی دروغ سنج می باشد. نمره گذاری هر سؤال بر روی یک پیوستار از صفر (کاملاً مخالفم) تا ۳ (کاملاً موافقم) می باشد. البته این شیوه ی نمره گذاری در سوالات شماره ۶، ۱۲، ۱۵ و ۲۱ معکوس خواهد شد. این پرسشنامه دارای عامل دروغ سنج می باشد که شامل سوالات شماره ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۲۱ و ۳۳ می شود. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه باید مجموع امتیازات تک تک سوالات (به غیر از مقیاس دروغ سنج) را با هم جمع نمود. این نمره دامنه ای از ۰ تا ۱۰۸ را خواهد داشت. نمرات بالاتر به منزله ی آمادگی بیشتر فرد پاسخ دهنده برای اعتیاد می باشند و برعکس. نمره بین ۰ تا ۳۶ بیانگر آمادگی فرد پاسخ دهنده برای اعتیاد در حد پایین است، نمره بین ۳۶ تا ۵۴ بیانگر آمادگی فرد پاسخ دهنده برای اعتیاد در حد متوسط است و نمره بالاتر از ۵۴ بیانگر آمادگی فرد پاسخ دهنده برای اعتیاد در حد بالا می باشد. این پرسشنامه ترکیبی از دو عامل آمادگی فعال و آمادگی منفعل می باشد. آمادگی فعال مربوط به رفتارهای ضد اجتماعی، میل به مصرف مواد، نگرش مثبت به مواد، افسردگی و هیجان خواهی و در عامل دوم (آمادگی منفعل) بیشترین ماده ها مربوط به عدم جرأت ورزی و افسردگی می باشد. در پژوهش زرگر و همکاران (۱۳۸۷) جهت محاسبه روایی این مقیاس از دو روش استفاده شد. در روایی ملاکی، پرسشنامه آمادگی به اعتیاد دو گروه معتاد و غیر معتاد را به خوبی از یکدیگر تمییز داده است. روایی سازه مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس ۲۵ ماده ای فهرست بالینی علائم بالینی ۰/۴۵ محاسبه شده است که معنی دار می باشد. اعتبار مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه شد که در حد مطلوب می باشد (زرگر و همکاران، ۱۳۸۷).

- مقیاس انعطاف پذیری شناختی: مقیاس انعطاف پذیری شناختی^{۳۳۳} که توسط دنیس و وندروال (۲۰۱۰) ساخته شده است، یک ابزار خود گزارشی کوتاه ۲۰ سؤالی استو برای سنجش نوعی از انعطاف پذیری شناختیکه در موقعیت فرد برای چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد با افکار کارآمد لازم است، به کار می رود. شیوه ی نمره گذاری آن بر اساس یک مقیاس ۷ درجه ای لیکرتی می باشد که به گویه ی بسیار مخالفم عدد ۱، مخالفم ۲، تا حدودی مخالفم ۳، نظری ندارم ۴، تا حدودی موافقم ۵، موافقم ۶ و به گویه ی بسیار موافقم عدد ۷ تعلق می گیرد که این نمره گذاری در سوالات (۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱ و ۱۷) به صورت معکوس می باشد. حداقل نمره ۲۰ و حداکثر نمره ۱۴۰ می باشد. در این مقیاس نمره بالا به معنای انعطاف پذیری بالا و نمره پایین انعطاف پذیری

^{۳۳۲}. Susceptibility Addiction scale

^{۳۳۳}. Cognitive flexibility scale

پایین است. مؤلفه های آن شامل: عامل ادراک گزینه های مختلف (گویه های شماره ۳، ۵، ۶، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹ و ۲۰)، عامل ادراک کنترل پذیری (گویه های شماره ۱، ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵ و ۱۷) و عامل ادراک توجیه رفتار (گویه های شماره ۸ و ۱۰) می باشد. دنیس و وندروال (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که این پرسشنامه از ساختار عاملی، روایی همگرا و روایی همزمان مناسبی برخوردار است. این پژوهشگران نشان دادند که دو عامل ادراک گزینه های مختلف و ادراک توجیه رفتار یک معنی دارند و عامل کنترل به عنوان خرده مقیاس دوم در نظر گرفته شد. روایی همگرای آن با مقیاس انعطاف پذیری شناختی مارتن و رابین ۰/۷۵ بوده است. این پژوهشگران اعتبار به روش آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس، ادراک کنترل پذیری و ادراک گزینه های مختلف به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۱ و ۰/۸۴ و با روش باز آزمایی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۷ به دست آوردند. در ایران، ضریب اعتبار باز آزمایی کل مقیاس را ۰/۷۱ و خرده مقیاس های ادراک کنترل پذیری، ادراک گزینه های مختلف و ادراک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۲ و ۰/۵۷ گزارش کرده اند (سلطانی، شاره، بحرینیان و فرمانی، ۱۳۹۲). این پژوهشگران ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۵۵ گزارش نموده اند.

یافته ها

جدول ۱: آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	حجم نمونه	میانگین	انحراف معیار
ادراک گزینه های مختلف	۱۸۰	۳۶/۶۹	۴/۶۰
ادراک کنترل پذیری	۱۸۰	۲۷/۴۲	۳/۶۴
ادراک توجیه رفتار	۱۸۰	۷/۲۲	۱/۸۹
انعطاف پذیری شناختی	۱۸۰	۷۱/۳۳	۸/۰۵
آمادگی به اعتیاد	۱۸۰	۵۳/۱۴	۱۰/۹۹

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود، میانگین و انحراف معیار ادراک گزینه های مختلف به ترتیب برابر با ۳۶/۶۹ و ۴/۶۰، میانگین و انحراف معیار ادراک کنترل پذیری به ترتیب برابر با ۲۷/۴۲ و ۳/۶۴، میانگین و انحراف معیار ادراک توجیه رفتار به ترتیب برابر با ۷/۲۲ و ۱/۸۹، میانگین و انحراف معیار نمره کل انعطاف پذیری به ترتیب برابر با ۷۱/۳۳ و ۸/۰۵ و میانگین و انحراف معیار آمادگی به اعتیاد به ترتیب برابر با ۵۳/۱۴ و ۱۰/۹۹ است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین انعطاف پذیری شناختی (ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار) با

آمادگی به اعتیاد دانش آموزان

متغیرها	ادراک گزینه های مختلف	ادراک کنترل پذیری	ادراک توجیه رفتار	انعطاف پذیری شناختی	آمادگی به اعتیاد
ادراک گزینه های مختلف	۱				
ادراک کنترل پذیری	۰/۵۳	۱			
ادراک توجیه رفتار	۰/۳۶	۰/۲۰	۱		
انعطاف پذیری شناختی	۰/۸۹	۰/۸۰	۰/۵۲	۱	
آمادگی به اعتیاد	-۰/۳۵	-۰/۳۰	-۰/۳۸	-۰/۴۲	۱

$p < 0.01$

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، بین مولفه های ادراک گزینه های مختلف با آمادگی به اعتیاد دانش آموزان ($r = -0.35, p < 0.01$)، بین مولفه های ادراک کنترل پذیری با آمادگی به اعتیاد دانش آموزان ($r = -0.30, p < 0.01$)، بین مولفه های ادراک توجیه رفتار با آمادگی به اعتیاد دانش آموزان ($r = -0.38, p < 0.01$) و بین انعطاف پذیری شناختی با آمادگی به اعتیاد دانش آموزان ($r = -0.42, p < 0.01$)، رابطه ی منفی معناداری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش بینی آمادگی به اعتیاد دانش آموزان براساس مولفه های انعطاف پذیری شناختی (ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار)

مدل	R	R ²	R تعدیل شده	F	Sig
۱	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۱۹	۱۶/۳۸	۰/۰۱
ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیر پیش بین					
متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	B	STE	β	T
آمادگی به اعتیاد	مقدار ثابت	۱۲۵/۳۶	۱۱/۹۵	-	۱۰/۴۸
	ادراک گزینه های مختلف	-۰/۷۰	۰/۳۶	-۰/۱۶	-۱/۹۷
	ادراک کنترل پذیری	-۰/۸۷	۰/۴۳	-۰/۱۵	-۲/۰۲
	ادراک توجیه رفتار	-۳/۰۹	۰/۷۵	-۰/۲۹	-۴/۱۰

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، تقریباً ۲۱ درصد از واریانس آمادگی به اعتیاد دانش آموزان براساس مولفه های انعطاف پذیری شناختی (ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار) قابل پیش بینی است. نسبت **F** نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر آمادگی به اعتیاد براساس مولفه های انعطاف پذیری شناختی معنادار می باشد. از میان مولفه های انعطاف پذیری شناختی، مؤلفه ای ادراک گزینه های مختلف با بتای ۰/۱۶-، مؤلفه ای ادراک کنترل پذیری با بتای ۰/۱۵-، مؤلفه ای ادراک توجیه رفتار با بتای ۰/۲۹-، به طور منفی معناداری می توانند آمادگی به اعتیاد دانش آموزان را پیش بینی کنند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی آمادگی به اعتیاد دانش آموزان براساس انعطاف پذیری شناختی (ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار) انجام گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که بین انعطاف پذیری شناختی و مولفه های آن (ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار) با آمادگی به اعتیاد دانش آموزان رابطه ای منفی معناداری وجود دارد. همچنین، از میان مولفه های انعطاف پذیری شناختی، مؤلفه ای ادراک گزینه های مختلف، مؤلفه ای ادراک کنترل پذیری و مؤلفه ای ادراک توجیه رفتار به طور منفی معناداری توان پیش بینی آمادگی به اعتیاد دانش آموزان را دارند. یافته های پژوهش حاضر با یافته های شاه محمدزاده و همکاران (۱۳۹۳) و شیخ الاسلامی و همکاران (۱۳۹۵)، همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت که انعطاف پذیری شناختی یکی از مؤلفه های مهم کارکرد اجرایی (کارکردهای عالی شناختی و فراشناختی) می باشد. کارکردهای اجرایی مسئول تنظیم و کنترل رفتارها، هیجانات و افکار ما هنگام مواجهه با محیط می باشند، بنابراین، می توان گرایش نوجوانان به مصرف مواد و سوء مصرف مواد مخدر را مرتبط با ضعف یا نارسایی رشدی کارکردهای اجرایی مغز نوجوانان دانست (کربوس و هادگ، ۲۰۰۶؛ به نقل از ابراهیمی قوام، ۱۳۹۲). ضعف در کارکرد اجرایی سبب می شود که نوجوان هنگام مواجهه با موقعیت های پرخطر اقدام به رفتارهای کنترل نشده و پرمخاطره از جمله مصرف و سوء مصرف مواد داشته و همچنین در برخورد با یک مشکل در رسیدن به هدف، قادر به استفاده از شیوه های مختلف جهت حل آن مشکل نباشند، یا اینکه نتوانند هدف های مطلوب تری که تقویت کننده هستند را برگزینند و به عبارت دیگر انعطاف پذیری شناختی لازم جهت حل مسئله هنگام مواجهه با مشکل را نداشته باشند. نتایج پژوهش ها حاکی از آن است که نقص در کارکرد اجرایی تغییر آمایه منجر به ضعف در انعطاف پذیری شناختی می شود و این موضوع با گرایش به مصرف مواد در بین معتادین ارتباط دارد. از سویی دیگر می توان نقش کارکرد اجرایی انعطاف پذیری شناختی را در گرایش به مصرف مواد اینگونه تبیین کرد که هنگام مواجهه با موقعیت مصرف مواد نوجوانان و جوانانی که توانایی انعطاف پذیری شناختی پایین دارند، نمی توانند در مواجهه با موقعیت های پاداش دهنده از جمله مصرف مواد، هدف های دیگری به غیر از مصرف مواد را برگزینند یا اینکه راهبردهای حتمسأله ای دیگری به غیر از مصرف استفاده کنند. همچنین در نوجوانی و اوایل جوانی بعد از شکست در یک هدف مهم شخصی احتمال بیشتری دارد که فرد به سمت مواد مخدر به عنوان جانشین تقویت کننده ای آن هدف جهت گیری شود، زیرا نوجوانان و جوانانی که انعطاف پذیری شناختی پایینی دارند هنگام مواجهه با شکست در رسیدن به هدف، نمی توانند هدف های مطلوب تری را جایگزین کنند یا اینکه راه های دیگری را برای رسیدن به همان هدف انتخاب کنند، در نتیجه به دلیل ناکامی و درماندگی برای رهایی از فشارهای روانی شکست، به سمت مصرف مواد مخدر گرایش پیدا می کنند. در مجموع براساس یافته های این پژوهش می توان به این نتیجه رسید که انعطاف پذیری شناختی از جمله متغیرهایی می باشد که با افزایش آن می توان شاهد کاهش آمادگی به اعتیاد

در دانش‌آموزان بود. محدود بودن به منطقه جغرافیایی خاص (شهر چالوس) و محدود بودن امکان تعمیم نتایج آن به سایر مناطق جغرافیایی و استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای سنجش متغیرهای پژوهش از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. جهت تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج و دستیابی به روابط علت و معلولی، این چنین پژوهش‌هایی را در مناطق جغرافیایی دیگر، روی دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی و در صورت امکان به روش آزمایشی انجام دهند.

منابع

- ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۲). مقایسه کارکردهای اجرایی (الگوی میاک) دانش آموزان پسر مقطع پیش دانشگاهی و جوانان معتاد زیر ۲۱ سال مراجعه کننده به کمپ های ترک اعتیاد شهرستان بابلسر. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- اسکندری، حسین، پژوهی نیا، شیما، ابویسانی، یلدا. (۱۳۹۵). تبیین مشکلات روانی مبتنی بر انعطاف پذیری شناختی و تمایز یافتگی خود، مجله شفای خاتم، دوره چهارم، شماره سوم، ص ۱۹-۲۷.
- افشار، سارا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز؛ جعفری، اصغر؛ محمدی، حسین. (۱۳۹۴). رابطه ی ابعاد هوش معنوی و گرایش به اعتیاد و مقایسه ی آن بین دانشجویان دختر و پسر، مجله ی پژوهش در دین و سلامت، سال دوم، شماره ی ۱، صص ۱۸-۱۰.
- اولادی صادق، باران؛ نویدیان، علی؛ کاوه فارسانی، ذبیح اله. (۱۳۹۱). بررسی رابطه اعتیادپذیری با ویژگی های شخصیت، همنوایی و جنسیت دانش آموزان پیش دانشگاهی، مجله ی دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد سال پانزدهم، شماره ی ۲، صص ۴۲-۳۳.
- بهراد، بهنام. (۱۳۹۴). پیشگیری مبتنی بر مدرسه؛ بهترین راهبرد برای پیشگیری از اعتیاد. فصلنامه سلامت اجتماعی و اعتیاد. ۲ (۷): ۴۱-۶۲.
- دباغی، پرویز؛ اصغر نژادفرید، علی اصغر؛ عاطف وحید، محمد کاظم؛ و بوالهروی، جعفر. (۱۳۸۶). اثربخشی شناخت درمانی گروهی بر پایه تفکر نظاره ای (ذهن آگاهی) و فعال سازی طرحواره های معنوی در پیش گیری از عود مصرف مواد افیونی، مجله ی روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، سال سیزدهم، شماره ی ۴، صص ۳۷۵-۳۳۶.
- زینالی، علی. (۱۳۹۳). عوامل خطر و محافظت کننده در استعداد اعتیاد دانشجویان استان آذربایجان غربی، مجله ی روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، سال بیستم، شماره ی ۱، صص ۷۳-۶۳.
- شاه محمدزاده، یحیی؛ نیرمانی، محمد؛ میکائیلی، نیلوفر؛ بشرپور، سجاد. (۱۳۹۳). مقایسه انعطاف پذیری، سوگیری توجه و حافظه هیجانی در بین افراد مبتلا به سوء مصرف مواد، سیگاری و افراد عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد، اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی.
- شیخ الاسلامی، علی؛ کیانی، احمد رضا؛ احمدی، شیلان؛ سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۵). پیش بینی گرایش به مصرف مواد بر اساس سیستم های فعال ساز و بازدارنده ی رفتاری، انعطاف پذیری شناختی و تحمل آشفته گی در دانش آموزان. فصلنامه اعتیاد پژوهی، ۱۰ (۳۹): ۱۱۰-۱۲۸.
- شیخ الاسلامی، علی؛ رئیس قره درویشلو، سجاد و هنرمند قوجه بگلو، پژمان. (۱۳۹۷). پیش بینی گرایش به مصرف مواد در دانشجویان براساس جو عاطفی خانواده و خود پنداره. فصلنامه سلامت اجتماعی، ۵ (۴)، ۳۴۶-۳۵۴.
- قدرتی میرکوهی، مهدی، بالدران، ناهید، عبدالمهدی بقر آبادی، قاسم. (۱۳۹۶). پیش بینی انعطاف پذیری شناختی افراد تحت درمان با متادون بر اساس فرآیند انعطاف پذیری، مدت و میزان مصرف متادون، فصلنامه اعتیاد پژوهی سو مصرف مواد، سال یازدهم، شماره چهل و دوم، ص ۱۸۲-۱۹۶.
- قدیمی، آزاده؛ کرمی، جهانگیر؛ یزدان بخش، کامران. (۱۳۹۴). رابطه ی طرحواره های ناسازگار اولیه و باورهای فراشناخت با استعداد اعتیاد، مجله ی اصول بهداشت روانی، سال هفدهم، شماره ی ۲، صص ۷۳-۶۷.
- Agatsuma, S., Hiroi, N. 2004. Genetic basis of drug dependence and co-morbidity behavioral trait. Jap J Psychopharmacol, 24: 137-45.
- Ardila, P.; Perez, J.; Sanches, M.; Peluso, M.A.; Glahn, D.; & Soares, J.C. (2007). Impulsivity and bipolar disorder. Journal of European Neuropsychopharmacology, 17(5), 313-20.
- Barnes, G. E., Murray, R.P., Patton, D., Bentler, P. M., Anderson, R. E. 2002. The addiction personality. J Gottf, 3: 225-8.
- Botvin, G. J., & Kantor, L. W. (۲۰۱۴). Preventing alcohol and tobacco use through life skills training. Alcohol research and health, 24(4), 250-257.
- Denckla, M.B. (2003). ADHD: Topic update. Brain and Development children Assessment, 5, 215-26.
- Dennis, J. P. & Vander Wal, J.S. (2009). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive Therapy Research, 34, 241-253.
- Felagel, S. B., Vazques, D. M., Robinson, T. E. 2003. Manipulation During thesecond week of life increase susceptibility to cocaine self-Administration in female rats. Neuropsychopharmacology, 28: 1741- 1751.
- Graham, J. 2010. Guide MMPI-2: Assessing personality and psychopathology. Yahghobi, Kafi. (translators), Tehran: Arjmand.
- UNODC, World Drug Report .(2015). (United Nations publication, Sales No. E.13.XI.6).
- Zong, J., Cao, X., Cao, Y., Shi, Y., Wang, Y., Yan, C., Abela, J., Gan, Q., Gong, Q., & Chan, R. (2010). Coping flexibility in college students with depressive symptoms. Health and Quality of life outcomes, 8, 1-6.

رابطه‌ی حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر با گرایش به مصرف

مواد دانش‌آموزان

علی شیخ الاسلامی

دانشیار روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

(a_sheikholslami@yahoo.com)

صابر جوادی زارع

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی منابع حمایتی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر) با گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان در حال تحصیل در دوره‌ی متوسطه دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند که از میان آنها ۱۲۹ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی زیمت، داهلم و فارلی (۱۹۸۸) و مقیاس آمادگی به اعتیاد زرگر و همکاران (۱۳۸۵) پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین منابع حمایتی و مولفه‌های آن (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر) با گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان مولفه‌های منابع حمایتی، مولفه‌ی حمایت خانواده و مولفه‌ی حمایت دوستان توان پیش‌بینی گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان را دارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که منابع حمایتی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر) از متغیرهای مرتبط با گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان می‌باشد که لزوم توجه روانشناسان و مشاوران مدارس را به سوی اینگونه متغیرها طلب می‌کند.

واژگان کلیدی: منابع حمایتی، حمایت خانواده، حمایت دوستان، حمایت افراد دیگر، گرایش به مصرف مواد.

مقدمه

اعتیاد^{۳۳۴} یک بیماری جسمی، روانی و اجتماعی است (گلانتر^{۳۳۵}، ۲۰۱۴). مسئله اعتیاد و گرایش به سمت آن یکی از مهم ترین مشکلات عصر حاضر است که گستره ای جهانی پیدا کرده و از مرزهای بهداشتی- درمانی فراتر نهاده و به یک مشکل روانی، اجتماعی و خانوادگی تبدیل شده است. این مشکل در همه ی مشاغل، سطوح تحصیلی و طبقه ی اقتصادی، اجتماعی دیده می شود و به افراد و اقشار خاصی اختصاص ندارد (اندرسون^{۳۳۶}، ۱۹۹۸؛ به نقل از حاجی حسنی، شفیع آبادی، پیرساقی و کیانی پور، ۱۳۹۱). با این حال، مخاطره آمیزترین دوران زندگی از نظر شروع مصرف مواد دوره ی نوجوانی^{۳۳۷} است (مامی، احدی، نادری، عنایتی و مظاهری، ۱۳۹۱). نوجوانان آسیب پذیرترین قشر در برابر رفتارهای پرخطر^{۳۳۸} هستند و به واسطه ویژگی های تحولی این دوره، بیش از سایر گروه ها دست به رفتارهایی می زنند که سلامت حال و آینده شان را در معرض خطر قرار می دهد (سلیمانی نیا، جزایری و محمد خانی، ۱۳۸۴). نوجوانی دوره انتقال از کودکی به بزرگسالی و کسب هویت فردی و اجتماعی است که در آن، میل به استقلال و مخالفت با والدین به اوج خود می رسد و نوجوان برای اثبات بلوغ و فردیت خود ارزش های خانواده را زیر سوال می برد و سعی در ایجاد و تحلیل ارزش های جدید و مخصوص به خود را دارد. مجموعه ی این عوامل، علاوه بر حس کنجکاوی و نیاز به تحرک، تنوع و هیجان، فرد را مستعد مصرف مواد می نماید (مامی و همکاران، ۱۳۹۱). مطالعات نشان داده اند که اغلب رفتارهای پرخطر از جمله مصرف سیگار، الکل و مواد مخدر در سنین قبل از هیجده سالگی آغاز می شوند (سلیمانی نیا، ۱۳۸۴).

مفهوم مرتبط در زمینه ی پیشگیری از گرایش به سمت مواد منابع حمایتی می باشد. منابع حمایتی به عنوان قوی ترین و نیرومندترین نیروهای مقابله ای در رویارویی موفقیت آمیز، در زمان درگیری با شرایط تنش زا می باشد که تحمل مشکلات را برای فرد تسهیل می نماید. منظور از منابع حمایتی، قابلیت و کیفیت ارتباط با دیگران است که منابعی را در مواقع مورد نیاز فراهم می کند. منابع حمایتی را به عنوان «پی بردن فرد به اینکه از طرف دیگران به اعتقادات، احساسات او اهمیت داده و به عنوان یک شخص ارزشمند در نظر گرفته می شود» تعریف می کنند (باکیوتایان، ۲۰۱۱). بسیاری از پژوهش ها نشان دادند که منابع حمایتی، در پیشگیری، درمان و جلوگیری از مصرف مجدد عود نقش دارد. منابع حمایتی که در دسترس مصرف کنندگان است، بر مسیر اعتیاد آن ها و عود پس از درمان تاثیر دارد. نیکوی کوپس، کریمی، آسوده نالکیاشری و یونسی (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که از بین مولفه های منابع شناخت خود، بین خودمشاهده گری با گرایش به اعتیاد رابطه منفی و معنادار وجود دارد و بین پسخوراند اجتماعی و مقایسه ی اجتماعی با گرایش به اعتیاد رابطه ی مثبت و معناداری وجود دارد. هم چنین بین همنشینی با همسالان بزهکار و گرایش به اعتیاد رابطه ی مثبت و معناداری وجود دارد. السما، زاپولسکی و هرشبرگر (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی نقش حمایت اجتماعی در استفاده نوجوانان بزهکار از سیگار پرداختند و نشان دادند که راههای مختلف حمایت اجتماعی، مثل حمایت پدر و مادر، همکار و نیز حمایت معلمان میتواند آثار منفی رفتارهای بزهکارانه نوجوانان، به ویژه استفاده از سیگار را کاهش دهد. مگان و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود با عنوان نقش حمایت اجتماعی در گرایش نوجوانان به سیگار نشان داد بین گرایش به سیگار در نوجوانان با حمایت های اجتماعی رابطه معنادار وجود دارد.

حال سؤالی که در اینجا مطرح می شود این است که آیا بین منابع حمایتی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر) با گرایش به مصرف مواد دانش آموزان رابطه وجود دارد؟ و آیا می توان گرایش به مصرف مواد دانش آموزان را براساس منابع حمایتی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر) پیش بینی کرد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی می باشد که براساس آن رابطه ی بین منابع حمایتی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر) به عنوان متغیرهای پیش بین با گرایش به مصرف مواد

^{۳۳۴}. addiction

^{۳۳۵}. Galanter

^{۳۳۶}. Anderson

^{۳۳۷}. adolescence

^{۳۳۸}. risky Behaviors

دانش آموزان به عنوان متغیر ملاک مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش آموزان در حال تحصیل در دوره‌ی متوسطه دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۱۵۰ دانش آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند که در نهایت پرسشنامه‌ی ۱۲۹ نفر قابل تحلیل بود. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد.

- **مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی:** این مقیاس توسط زیمت، داهلم و فارلی (۱۹۸۸) ارائه گردیده است و دارای ۱۲ سوال می‌باشد، علاوه بر نمره کل می‌توان ۳ نمره دیگر نیز برای حمایت خانواده، حمایت دوستان و سرانجام حمایت افراد دیگر زندگی فرد را به دست آورد. پاسخ‌های آزمودنی به صورت ۰، ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالاتر نشان‌دهنده حمایت اجتماعی ادراک شده بیشتر می‌باشد. مولفان ضریب آلفای آن را در دامنه‌ی ۰/۸۵ و ۰/۹۱ و با روش آزمون مجدد ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. روایی سازه آزمون از طریق رابطه معنادار بین نمره‌های آزمون با خرده مقیاس‌های افسردگی و اضطراب چک لیست علایم هاپکینز (HSCL) به اثبات رسیده است (زیمنت، پووال، فارلی، کمن و برکوف، ۱۹۹۰).

- **مقیاس آمادگی به اعتیاد:** مقیاس آمادگی به اعتیاد^{۳۳۹} توسط وید و بوچر (۱۹۹۲) ساخته شد و تلاش‌هایی در جهت تعیین روایی آن در کشور ایران صورت گرفته‌است. این پرسشنامه، مقیاس ایرانی آمادگی به اعتیاد است که با توجه به شرایط روانی-اجتماعی جامعه‌ی ایرانی توسط زرگر (۱۳۸۵)، ساخته شد (به نقل از زرگر، نجاریان و نعامی، ۱۳۸۷). این پرسشنامه از دو عامل تشکیل شده و دارای ۳۶ ماده به اضافه ۵ ماده‌ی دروغ سنج می‌باشد. نمره‌گذاری هر سؤال بر روی یک پیوستار از صفر (کاملاً مخالفم) تا ۳ (کاملاً موافقم) می‌باشد. البته این شیوه‌ی نمره‌گذاری در سوالات شماره ۶، ۱۲، ۱۵ و ۲۱ معکوس خواهد شد. این پرسشنامه دارای عامل دروغ سنج می‌باشد که شامل سوالات شماره ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۲۱ و ۳۳ می‌شود. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه باید مجموع امتیازات تک تک سوالات (به غیر از مقیاس دروغ سنج) را با هم جمع نمود. این نمره دامنه‌ای از ۰ تا ۱۰۸ را خواهد داشت. نمرات بالاتر به منزله‌ی آمادگی بیشتر فرد پاسخ‌دهنده برای اعتیاد می‌باشند و برعکس. نمره بین ۰ تا ۳۶ بیانگر آمادگی فرد پاسخ‌دهنده برای اعتیاد در حد پایین است، نمره بین ۳۶ تا ۵۴ بیانگر آمادگی فرد پاسخ‌دهنده برای اعتیاد در حد متوسط است و نمره بالاتر از ۵۴ بیانگر آمادگی فرد پاسخ‌دهنده برای اعتیاد در حد بالا می‌باشد. این پرسشنامه ترکیبی از دو عامل آمادگی فعال و آمادگی منفعل می‌باشد. آمادگی فعال مربوط به رفتارهای ضدا اجتماعی، میل به مصرف مواد، نگرش مثبت به مواد، افسردگی و هیجان خواهی و در عامل دوم (آمادگی منفعل) بیشترین ماده‌ها مربوط به عدم جرأت‌ورزی و افسردگی می‌باشد. در پژوهش زرگر و همکاران (۱۳۸۷) جهت محاسبه روایی این مقیاس از دو روش استفاده شد. در روایی ملاکی، پرسشنامه آمادگی به اعتیاد دو گروه معتاد و غیر معتاد را به خوبی از یکدیگر تمییز داده‌است. روایی سازه مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس ۲۵ ماده ای فهرست بالینی علائم بالینی ۰/۴۵ محاسبه شده است که معنی‌دار می‌باشد. اعتبار مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه شد که در حد مطلوب می‌باشد (زرگر و همکاران، ۱۳۸۷).

یافته‌ها

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
حمایت خانواده	۱۷/۸۷	۴/۳۵
حمایت دوستان	۱۶/۲۰	۵/۱۴
حمایت افراد دیگر	۱۵/۰۳	۴/۷۶
منابع حمایتی	۴۹/۱۰	۱۱/۷۶

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار مولفه‌ی حمایت خانواده به ترتیب برابر با ۱۷/۸۷ و ۴/۳۵، میانگین و انحراف معیار مولفه‌ی حمایت دوستان به ترتیب برابر با ۱۶/۲۰ و ۵/۱۴، میانگین و انحراف معیار مولفه‌ی حمایت افراد دیگر به ترتیب برابر با ۱۵/۰۳ و ۴/۷۶ و میانگین و انحراف معیار نمره‌ی کل منابع حمایتی به ترتیب برابر با ۴۹/۱۰ و ۱۱/۷۶، می‌باشد.

^{۳۳۹}. Susceptibility Addiction scale

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین منابع حمایتی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر) با گرایش به مصرف مواد دانش آموزان

متغیرها	حمایت خانواده	حمایت دوستان	حمایت افراد دیگر	منابع حمایتی	گرایش به مصرف مواد
حمایت خانواده	۱				
حمایت دوستان	۰/۵۳	۱			
حمایت افراد دیگر	۰/۶۹	۰/۵۸	۱		
منابع حمایتی	۰/۸۵	۰/۸۳	۰/۸۸	۱	
گرایش به مصرف مواد	-۰/۵۶	-۰/۴۹	-۰/۴۴	-۰/۵۸	۱

$P < 0.01$

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، بین مولفه های حمایت خانواده با گرایش به مصرف مواد دانش آموزان $(r = -0.56, P < 0.01)$ ، بین مولفه های حمایت دوستان با گرایش به مصرف مواد دانش آموزان $(r = -0.49, P < 0.01)$ ، بین مولفه های حمایت افراد دیگر با گرایش به مصرف مواد دانش آموزان $(r = -0.44, P < 0.01)$ ، و بین نمره ی کل منابع حمایتی با گرایش به مصرف مواد دانش آموزان $(r = -0.58, P < 0.01)$ ، رابطه ی منفی معناداری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش بینی گرایش به مصرف مواد دانش آموزان براساس مولفه های منابع حمایتی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر)

مدل	R	R ²	R تعدیل شده	F	Sig
۱	۰/۶۰	۰/۳۷	۰/۳۵	۲۴/۱۰	۰/۰۱

ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش بین

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	B	STE	β	T	Sig
گرایش به مصرف مواد	مقدار ثابت	۱۰۵/۶۴	۶/۵۵	-	۱۶/۱۲	۰/۰۱
	حمایت خانواده	-۱/۹۷	۰/۴۷	-۰/۴۲	-۴/۱۵	۰/۰۱
	حمایت دوستان	-۱/۱۷	۰/۳۷	-۰/۲۸	-۳/۱۵	۰/۰۲
	حمایت افراد دیگر	-۰/۰۵	۰/۴۶	-۰/۰۱	-۰/۱۲	۰/۹۰

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، تقریباً ۳۷ درصد از واریانس گرایش به مصرف مواد دانش آموزان براساس مولفه های منابع حمایتی قابل پیش بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون گرایش به مصرف مواد دانش آموزان براساس مولفه های منابع حمایتی معنادار می باشد. از میان مولفه های منابع حمایتی، مولفه ی حمایت خانواده با بتای -۰/۴۲ و مولفه ی حمایت دوستان با بتای -۰/۲۸، به طور منفی معناداری می توانند گرایش به مصرف مواد دانش آموزان را پیش بینی کنند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ی منابع حمایتی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر) با گرایش به مصرف مواد دانش آموزان انجام گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که بین منابع حمایتی و مولفه های آن (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد دیگر) با گرایش به مصرف مواد دانش آموزان رابطه ی منفی معناداری وجود دارد. همچنین، از میان مولفه های منابع حمایتی، مولفه ی حمایت خانواده و مولفه ی حمایت دوستان به طور منفی معناداری توان پیش بینی گرایش به مصرف مواد دانش آموزان را دارند. یافته های پژوهش حاضر با یافته های نیکوی کوپس و همکاران (۱۳۹۶)، السما و همکاران (۲۰۱۶)، دتلز و همکاران (۲۰۱۲) و کول و همکاران (۲۰۱۱)، همسو می باشد.

در تبیین این یافته می توان بیان کرد که حمایت اجتماعی ادراک شده ممکن است به دو طریق، اثرات زیان بخش فشار و استرسی که دانش آموزان ممکن است در طول تحصیل متحمل آن شوند، را کاهش داده و منجر به انطباق پذیری در آنان گردد. اولاً حمایت اجتماعی با واکسینه کردن افراد علیه تجربه کردن فشارها قبل از اینکه رخ دهند، فشار روانی و گرایش آنان به سمت رفتارهای پرخطر از جمله مواد را کاهش می دهد. ثانیاً شبکه های حمایت اجتماعی به عنوان سپری در مقابل فشار روانی عمل می کنند. دانش و اطمینان از این که شخص می تواند هنگام فشار روانی به شبکه های اجتماعی پناه ببرد، این امکان را به او می دهد

تا وقایع زندگی را کمتر تهدیدکننده ارزیابی نموده است. در واقع دریافت میزان حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان یک منبع مقابله‌ای قدرتمند بیرونی محسوب می‌گردد که نقشی مؤثر بر بهزیستی روانی داشته و موجب افزایش سازگاری و گرایش کمتر به سمت اعتیاد در این افراد می‌شود. لذا می‌توان اینگونه بیان کرد که نبود امنیت و پایگاه های اجتماعی در حوزه های زندگی، احساس محرومیت را در افراد ایجاد می کند و احساس بی‌ارزشی را افزایش داده که با مصرف مواد مخدر و داروهای روان گردان به این وضعیت پاسخ فوری می‌دهند (جیمز و آرون، ۲۰۱۰). حمایت اجتماعی با افزایش سلامت روان‌شناختی فرد، همانند سپری در مقابل عود پس از درمان عمل می‌کند (دادگ و پوتوکی، ۲۰۰۰). بنابراین افرادی که حمایت اجتماعی لازم را دریافت نمی‌کنند، به احتمال بالاتری به سمت مصرف مواد خواهند رفت و میزان بهبود و عود پس از درمان نیز در این گروه به دلیل دریافت نکردن حمایت اجتماعی پایین تر است. محدود بودن به منطقه جغرافیایی خاص (شهر اردبیل) و محدود بودن امکان تعمیم نتایج آن به سایر مناطق جغرافیایی و استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای سنجش متغیرهای پژوهش از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. جهت تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج و دستیابی به روابط علت و معلولی، این چنین پژوهش‌هایی را در مناطق جغرافیایی دیگر، روی دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی و در صورت امکان به روش آزمایشی انجام دهند.

منابع

- حاجی حسنی، مهرداد؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ پیرساقی، فهیمه؛ کیانی پور، عمر. (۱۳۹۱). رابطه‌ی بین پرخاشگری، جرأت‌ورزی و افسردگی با آمادگی به اعتیاد در دانشجویان دختر دانشگاه علامه طباطبائی، مجله‌ی دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، سال سیزدهم، شماره‌ی ۳، صص ۷۴-۶۵.
- زرگر، یدالله؛ نجاریان، بهمن؛ نعمی، عبدالزهر. (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی (هیجان خواهی، جرأت‌ورزی، سرسختی روان‌شناختی)، نگرش مذهبی و رضایت زناشویی با آمادگی به اعتیاد به مواد مخدر، مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره‌ی پانزدهم، شماره‌ی ۱، صص ۹۹-۱۲۰.
- شهرام محمدخانی، طیبه یگانه، کبری کریم پور. (۱۳۹۴). نقش جهت گیر ی های مذهبی و خودمهارگری در پیش بینی آمادگی اعتیاد به مواد مخدر. سلامت و مراقبت، ۱۷ (۳). ۲۴۸-۲۵۹.
- مامی، شهرام؛ احدی، حسن؛ عنایتی، میرصلاح الدین؛ مظاهری، محمدمهدی، (۱۳۹۱). پیش‌بینی مدل گرایش به اعتیاد دانش‌آموزان متوسطه شهر ایلام بر اساس عوامل و متغیر میانجی سلامت روان (NEO) شخصیتی، مجله‌ی علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، دوره‌ی بیست و یکم، شماره‌ی ۶، صص ۲۴۸-۲۵۶.
- نیکوی کوپس، الیاس؛ کریمی، زینب؛ آسوده نالکیاشری، زهرا و یونسی. (۱۳۹۶). بررسی مولفه های منابع شناخت خود و همنشینی با همسالان بزهکار در گرایش به اعتیاد در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک. ۲۰ (۶)، ۹۵-۱۰۷.
- Baqutayan S. (2011). Stress and Social Support. *Indian J Psychol Med.* 33(1): 29-34.
- Galanter, M, (2014), Innovations: alcohol & drug abuse: spirituality in Alcoholics Anonymous: a valuable adjunct to psychiatric services. *Psychiatric services*, 57(3), 307-9.
- Lin C. (2011). Family Support, Quality Of Life And Concurrent Substance Use Among Methadone Maintenance Therapy Clients In China. *Journal of public*, 2 6 9-2 7 4.
- Megan E, RobertsC, Michael H, BernsteinSuzanne M. the effects of eliciting implicit versus explicit social support among youths susceptible for lateonset smoking 2016, 62(3), 60-64.
- Moscatti A, Mezuk B. Losing faith and finding religion: religiosity over the life course and substance use and abuse. *Drug and alcohol dependence* (2014);136:127-134.

نقش خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی در پیش بینی گرایش به مصرف

مواد دانش آموزان

علی شیخ الاسلامی

دانشیار روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

(a_sheikholslami@yahoo.com)

صابر جواد زارع

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سرمایه‌ی روانشناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) در پیش‌بینی گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان در حال تحصیل در دوره‌ی متوسطه دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند که از میان آنها ۱۲۹ دانش‌آموز به روش نمونه-گیری تصادفی خوشه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ی سرمایه‌ی روانشناختی لوتانز (۲۰۰۷) و مقیاس آمادگی به اعتیاد زرگر و همکاران (۱۳۸۵) پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین سرمایه‌ی روانشناختی و مولفه‌های آن (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) با گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که از میان مولفه‌های سرمایه روانشناختی، مولفه‌ی تاب‌آوری و مولفه‌ی خوش‌بینی توان پیش‌بینی گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان را دارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که سرمایه‌ی روانشناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) از متغیرهای مرتبط با گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان می‌باشد که لزوم توجه روانشناسان و مشاوران مدارس را به سوی اینگونه متغیرها طلب می‌کند.

واژگان کلیدی: سرمایه‌ی روانشناختی، خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی، گرایش به مصرف مواد.

مقدمه

یکی از رفتارهای پرخطر در دهه های اخیر، گرایش به مصرف مواد است. به نظر می رسد، نوجوانان و جوانان بیش از هر گروه سنی در معرض خطر گرایش به مصرف مواد هستند. بحرینی-بروجنی، امینی هارونی، سعیدزاده و سپهری بروجنی (۱۳۹۳) در یک بررسی بر روی دانش آموزان دبیرستانی در تهران، گزارش نمودند ۱۱/۱ درصد از دانش آموزان سابقه مصرف سیگار، ۳/۴ درصد سابقه مصرف موادمخدر و ۰/۱۲ درصد قصد مصرف موادمخدر را داشتند. در واقع، گرایش به سمت اعتیاد هزینه های گزافی از طریق اثرات مخرب خود بر سلامت افراد و افزایش جرم و جنایت و مرگ و میر در جامعه تحمیل کرده است و در نتیجه به یک تهدید بزرگ برای جوامع تبدیل شده است (پیتر و آلیسا، ۲۰۱۰). مطالعات نشان داده اند که خطرناک ترین زمان برای آسیب پذیری بیشتر نسبت به پدیده مصرف مواد مراحل انتقالی زندگی است. در اوایل دبیرستان، نوجوانان با چالش ها و مسائل روانی-اجتماعی متعددی از جمله کنار آمدن و ارتباط با گروه همسالان روبه رو می شوند. در واقع، در اوایل نوجوانی است که افراد برای اولین بار با موادمخدر مواجه می شوند. در طول دوره دبیرستان نیز با چالش های تربیتی و روان شناختی و اجتماعی مواجه هستند که می تواند به مصرف سیگار، مشروبات الکلی و سایر مواد بینجامد (طارمیان، ۱۳۸۳). بوتیرین و کانتور (۲۰۱۴) نشان دادند که سن متوسط اولین مصرف مشروبات الکلی، سیگار و سایر مواد در بین دانش آموزان تقریباً ۱۲ سالگی است. در حالی که متوسط سن اولین مصرف حشیش حدود ۱۴ سالگی گزارش شده است.

اعتیاد در نوجوانان و جوانان از اهمیت بسزایی برخوردار است چرا که بیش از نیمی از نیروهای مولد جامعه را نوجوانان و جوانان تشکیل می دهند. در واقع شیوع مصرف مواد مخدر در بین نوجوانان و جوانان به منزله ی کنار گذاردن بیش از نیمی از نیروی کار محسوب می شود (محمدی، ۱۳۸۷). دوره ی نوجوانی یک دوره ی تحولی مهم است که همراه با هویت یابی می باشد. قسمتی از این فرایند رشدی، هیجان خواهی است که به شکل رفتارهای جنسی ناسالم، مصرف الکل، سیگار و سایر مواد تظاهر می نماید. برخی از نوجوانان مصرف الکل و مواد را نوعی طغیان و به منزله ی یک شیوه ی تسهیل پیوند اجتماعی و افزایش منزلت در میان همسالان در نظر می گیرند. برخی از نوجوانان برای رسیدن به لذت، رفع کسالت و ارضای حس کنجکاوی، فرار یا مقابله با مشکلات سراغ مواد می روند (پازاتی، برجعلی، احدی و کراسیان موجعباری، ۱۳۹۵). اما برای اینکه دانش آموزان بتوانند در برابر گرایش به مصرف مواد مقاومت کنند باید زمینه هایی در درون آنها ایجاد شود، یکی از این زمینه ها داشتن سرمایه روان شناختی^{۳۴۰} است که می تواند راهی برای پیشگیری از گرایش نوجوانان به مصرف مواد مخدر ایجاد کند (حامدی نسب و موحدی خواه، ۱۳۹۵).

سرمایه ی روان شناختی یکی از متغیرهای روان شناختی مثبت است که می تواند فرد را قادر سازد، موقعیت های مشکل آفرین روزمره و تاثیر هیجانی آنها را به خوبی کنترل کند و از این طریق تنهایی را در خود کاهش دهد. سرمایه ی روان شناختی یکی از شاخص های روان شناسی مثبت گرا می باشد که با ویژگی هایی از قبیل باور فرد به توانایی هایش برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره ی خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می شود (آوی^{۳۴۱}، ۲۰۰۶). ظرفیت های روان شناختی از قبیل امیدواری^{۳۴۲}، تاب آوری^{۳۴۳}، خوش بینی^{۳۴۴} و خودکارآمدی^{۳۴۵} در کنار هم، عاملی را با عنوان سرمایه ی روان شناختی تشکیل می دهند (قاسمی جوبنه، زهراکار، همدی و کریمی، ۱۳۹۴). خودکارآمدی اعتقاد فرد به قابلیت و شایستگی اش برای برخورد با مشکلات و یا وظایف و سازگاری با سختی ها در موقعیت های مورد نیاز است (محمدی، ۱۳۹۵). جلیلیان کاسب، حجت خواه و رشیدی (۱۳۹۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی، خودپنداره و جهت گیری مذهبی درونی از طریق سرسختی روان شناختی با گرایش به اعتیاد در دانش آموزان رابطه ی منفی معنادار دارند. میکال (۱۳۹۶) در پژوهش خود دریافت با شناخت سرمایه های روان شناختی مثبت (خوشبینی، تاب آوری، خودکارآمدی و امید) میتوان از گرایش

^{۳۴۰}. psychological capital

^{۳۴۱}. Avey

^{۳۴۲}. hope

^{۳۴۳}. resiliency

^{۳۴۴}. optimism

^{۳۴۵}. self efficacy

افراد به اعتیاد پیشگیری کرد و حتی میتوان درمان موثر و متناسب با شرایط افراد وابسته به مواد انتخاب نمود. تات (۲۰۱۷) در پژوهشی تحت عنوان "رابطه‌ی خودکارآمدی با گرایش به مصرف مواد" به این نتیجه رسید که بین خودکارآمدی با گرایش به مصرف مواد رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد و افراد دارای خودکارآمدی پائین از گرایش بیشتری به سمت مواد مخدر دارند. تاب‌آوری نشانگر سرسختی بوده و به این معنی می‌باشد که افراد در شرایط سخت، چقدر سازنده عمل می‌کنند. افراد با تاب‌آوری بالا، قادر هستند که در مواجهه با شرایط و رویدادهای ناخوشایند و تنش‌آمیز، به تلاش و مقابله‌ی کارآمد خود ادامه دهند تا با پشت سر گذاشتن مراحل سخت زندگی، به موفقیت برسند (سویوپک، بونانو، ناستن، پانتربریک و یهودا^{۳۴۶}، ۲۰۱۴). افراد خوش‌بین، اتفاقات مثبت رخ داده در زندگی را به عوامل دائمی و شخصی ربط می‌دهند و برعکس، رویدادهای نامناسب و ناخوشایند را به عوامل خارجی، موقتی و شرایط خاص نسبت می‌دهد (توگاد، فردریکسون و بارت^{۳۴۷}، ۲۰۱۳). امیدواری نیز حالتی است که افراد را قادر می‌سازد که اهدافی واقعی، چالش‌برانگیز، جذاب، قابل‌دسترس و قابل پیش‌بینی را برای خود مشخص سازند و با تلاش، رغبت و استعدادی که از خود نشان می‌دهند، در جهت رسیدن به آن‌ها تلاش می‌کنند (چریستنس، کولپورا و تاهیر^{۳۴۸}، ۲۰۱۳). پژوهش‌های گذشته‌نگر نشان داده‌اند که سرمایه‌ی روان‌شناختی، با طیف متنوعی از متغیرها، نظیر افزایش بهزیستی و توانمندی روان‌شناختی (کیولبرتسون، فیلاگار و میلز^{۳۴۹}، ۲۰۱۰)، بهبود در کارکردهای شغلی و اجتماعی (پنگ، چیانگ، ژانگ، اکسیاو، سانگ، فنگ، ژانگ و میا^{۳۵۰}، ۲۰۱۳) همراه است. همچنین وجود سرمایه‌ی روان‌شناختی در دانش‌آموزان که می‌توان آن‌ها را یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش عالی در نظر گرفت، بسیار اهمیت دارد و در صورت برخورداری آنان از سرمایه روان‌شناختی، می‌توان از بروز بسیاری از انحرافات از جمله گرایش به مواد پیشگیری کرد (ون و لین^{۳۵۱}، ۲۰۱۴). بنابراین، سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا بین سرمایه‌ی روان‌شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) با گرایش به مصرف مواد در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ و آیا می‌توان گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان را براساس سرمایه‌ی روان‌شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) پیش‌بینی کرد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد، که براساس آن رابطه‌ی بین سرمایه‌ی روان‌شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین با گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر ملاک مورد بررسی قرار خواهد گرفت. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان در حال تحصیل در دوره‌ی متوسطه دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۱۵۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند که در نهایت پرسشنامه‌ی ۱۲۹ نفر قابل تحلیل بود. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد.

- پرسشنامه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی (PCQ): این پرسشنامه توسط لوتانز (۲۰۰۷) تهیه گردیده و شامل ۲۴ سوال و ۴ خرده مقیاس امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است که در آن، هر خرده مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ می‌دهد. حداکثر نمره برابر ۱۴۴ و حداقل آن برابر ۲۴ می‌باشد. سوالات ۱ تا ۶ مربوط به خرده مقیاس خودکارآمدی، سوالات ۷ تا ۱۲ مربوط به خرده مقیاس امیدواری، سوالات ۱۳ تا ۱۸ مربوط به خرده مقیاس تاب‌آوری و سوالات مربوط به ۱۹ تا ۲۴ مربوط به خرده مقیاس خوش‌بینی می‌باشد. برای به دست آوردن نمره سرمایه‌روانی، ابتدا نمره هر خرده مقیاس به‌صورت جداگانه به دست می‌آوریم و سپس مجموع آن‌ها به‌عنوان نمره کل سرمایه‌روانشناختی محسوب می‌شود. کای دو این آزمون برابر ۲۴/۶ است و آماره‌های RMSEA, CFI به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۸ هستند (یوسف و لیوتنس، ۲۰۰۷). هاک (۲۰۱۴) در پژوهش خود ضریب پایایی این مقیاس را از طریق روش آلفای

^{۳۴۶}. Southwick, Bonanno, Masten, Pante r-Brick & Yehuda

^{۳۴۷}. Tugade, Fredrickson & Barrett

^{۳۴۸}. Christens, Collura & Tahir

^{۳۴۹}. Culbertson, Fullagar & Mills

^{۳۵۰}. Peng, Jiang, Zhang, Xiao, Song, Feng, Zhang & Miao

^{۳۵۱}. Wen & Lin

کرونباخ ۰/۸۶، و همچنین هاشمی نصرت آباد، باباپور خیرالدین و بهادری خسروشا (۱۳۹۰) در پژوهش خود ضریب پایایی آن را از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش نموده‌اند.

- مقیاس آمادگی به اعتیاد: پرسشنامه‌ی آمادگی به اعتیاد توسط وید و بوچر (۱۹۹۲) ساخته شد و تلاش هایی در جهت تعیین روایی آن در کشور ایران صورت گرفته‌است. این پرسشنامه، مقیاس ایرانی آمادگی به اعتیاد است که با توجه به شرایط روانی- اجتماعی جامعه‌ی ایرانی توسط زرگر (۱۳۸۵)، ساخته شد (به نقل از زرگر، نجاریان و نعامی، ۱۳۸۷). این پرسشنامه از دو عامل تشکیل شده و دارای ۳۶ ماده به اضافه ۵ ماده‌ی دروغ سنج می‌باشد. نمره‌گذاری هر سؤال بر روی یک پیوستار از صفر (کاملاً مخالفم) تا ۳ (کاملاً موافقم) می‌باشد. البته این شیوه‌ی نمره‌گذاری در سوالات شماره ۶، ۱۲، ۱۵، ۲۱ معکوس خواهد شد. این پرسشنامه دارای عامل دروغ سنج می‌باشد که شامل سوالات شماره ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۲۱ و ۳۳ می‌شود. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه باید مجموع امتیازات تک تک سوالات (به غیر از مقیاس دروغ سنج) را با هم جمع نمود. این نمره دامنه‌ای از ۰ تا ۱۰۸ را خواهد داشت. نمرات بالاتر به منزله‌ی آمادگی بیشتر فرد پاسخ‌دهنده برای اعتیاد می‌باشند و برعکس. نمره بین ۰ تا ۳۶ بیانگر آمادگی فرد پاسخ دهنده برای اعتیاد در حد پایین است، نمره بین ۳۶ تا ۵۴ بیانگر آمادگی فرد پاسخ دهنده برای اعتیاد در حد متوسط است و نمره بالاتر از ۵۴ بیانگر آمادگی فرد پاسخ دهنده برای اعتیاد در حد بالا می‌باشد. این پرسشنامه ترکیبی از دو عامل آمادگی فعال و آمادگی منفعل می‌باشد. آمادگی فعال مربوط به رفتارهای ضدا اجتماعی، میل به مصرف مواد، نگرش مثبت به مواد، افسردگی و هیجان خواهی و در عامل دوم (آمادگی منفعل) بیشترین ماده‌ها مربوط به عدم جرأت‌ورزی و افسردگی می‌باشد. در پژوهش زرگر و همکاران (۱۳۸۷) جهت محاسبه روایی این مقیاس از دو روش استفاده شد. در روایی ملاکی، پرسشنامه آمادگی به اعتیاد دو گروه معتاد و غیر معتاد را به خوبی از یکدیگر تمییز داده‌است. روایی سازه مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس ۲۵ ماده‌ای فهرست بالینی علائم بالینی ۰/۴۵ محاسبه شده است که معنی‌دار می‌باشد. اعتبار مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه شد که در حد مطلوب می‌باشد (زرگر و همکاران، ۱۳۸۷).

یافته‌ها

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	۲۲/۰۵	۳/۹۴
امیدواری	۲۱/۱۸	۴/۰۳
تاب‌آوری	۲۰/۱۱	۴/۰۴
خوش‌بینی	۲۰/۶۷	۳/۴۷
سرمایه‌ی روانشناختی	۸۴/۰۱	۱۱/۹۸

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار مولفه‌ی خودکارآمدی به ترتیب برابر با ۲۲/۰۵ و ۳/۹۴، میانگین و انحراف معیار مولفه‌ی امیدواری به ترتیب برابر با ۲۱/۱۸ و ۴/۰۳، میانگین و انحراف معیار مولفه‌ی تاب‌آوری به ترتیب برابر با ۲۰/۱۱ و ۴/۰۴، میانگین و انحراف معیار مولفه‌ی خوش‌بینی به ترتیب برابر با ۲۰/۶۷ و ۳/۴۷، و میانگین و انحراف معیار نمره‌ی کل سرمایه‌ی روانشناختی به ترتیب برابر با ۸۴/۰۱ و ۱۱/۹۸، می‌باشد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین سرمایه‌ی روانشناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) با گرایش به مصرف

متغیرها	خودکارآمدی	امیدواری	تاب‌آوری	خوش‌بینی	سرمایه‌ی روانشناختی	گرایش به مصرف مواد
خودکارآمدی	۱					
امیدواری	۰/۵۷	۱				
تاب‌آوری	۰/۵۴	۰/۶۹	۱			
خوش‌بینی	۰/۵۱	۰/۵۵	۰/۵۱	۱		
سرمایه‌ی روانشناختی	۰/۸۰	۰/۸۶	۰/۸۴	۰/۷۷	۱	
گرایش به مصرف مواد	-۰/۴۱	-۰/۴۴	-۰/۴۹	-۰/۴۵	-۰/۵۵	۱

$P < 0.01$

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین مولفه‌ی خودکارآمدی با گرایش به مصرف مواد در دانش‌آموزان ($r = -0.41$)، بین امیدواری با گرایش به مصرف مواد در دانش‌آموزان ($r = -0.44$)، بین تاب‌آوری با گرایش به مصرف مواد در دانش‌آموزان ($r = -0.45$)، بین خوش‌بینی با گرایش به مصرف مواد در دانش‌آموزان ($r = -0.49$)، بین سرمایه‌ی روانشناختی با گرایش به مصرف مواد در دانش‌آموزان ($r = -0.55$)، رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش‌بینی گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان براساس مولفه‌های سرمایه‌ی روانشناختی

مدل	R	R ²	R تعدیل شده	F	Sig
۱	۰/۵۵	۰/۳۱	۰/۲۸	۱۳/۷۰	۰/۰۰۱

جدول ۵: ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش‌بین

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	β	T	Sig
گرایش به مصرف مواد	مقدار ثابت	۱۲۵/۰۲	۱۰/۳۵	-	۱۲/۰۷	۰/۰۱
	خودکارآمدی	-۰/۵۸	۰/۵۰	-۰/۱۱	-۱/۱۷	۰/۲۴
	امیدواری	-۰/۳۸	۰/۵۶	-۰/۰۸	-۰/۶۸	۰/۵۰
	تاب‌آوری	-۱/۳۷	۰/۵۴	-۰/۲۷	-۲/۵۳	۰/۰۱
	خوش‌بینی	-۱/۱۷	۰/۵۴	-۰/۲۱	-۲/۱۸	۰/۰۳

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تقریباً ۳۱ درصد از واریانس گرایش به مصرف مواد در دانش‌آموزان براساس مولفه‌های سرمایه‌ی روانشناختی قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون گرایش به مصرف مواد در دانش‌آموزان براساس مولفه‌های سرمایه‌ی روانشناختی معنادار می‌باشد. از میان مولفه‌های سرمایه‌ی روانشناختی، مولفه‌ی تاب‌آوری با بتای

۰۰/۲۷- و مولفه‌ی خوش‌بینی با بتای ۰/۲۱-، به‌طور منفی معناداری می‌توانند گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سرمایه‌ی روانشناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) در پیش‌بینی گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان انجام گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین سرمایه‌ی روانشناختی و مولفه‌های آن (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) با گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد. همچنین، از میان مولفه‌های سرمایه‌ی روانشناختی، مولفه‌ی تاب‌آوری و مولفه‌ی خوش‌بینی به‌طور منفی معناداری توان پیش‌بینی گرایش به مصرف مواد دانش‌آموزان را دارند. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های میکال (۱۳۹۶)، حامدی نسب و همکاران (۱۳۹۵)، سلم آبادی و همکاران (۱۳۹۴)، جلیلیان کاسب و همکاران (۱۳۹۵)، تات (۲۰۱۷)، کراسیکووا و همکاران (۲۰۱۵) و ابراهیم و همکاران (۲۰۱۱)، همسو می‌باشد.

در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان این‌گونه استدلال کرد که سطوح بالای سرمایه‌ی روان‌شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) به فرد کمک می‌کند تا از عواطف و هیجان‌های مثبت به‌منظور پشت سر نهادن تجربه‌های نامطلوب و بازگشت به وضعیت مطلوب استفاده کند. در واقع برخورداری از سرمایه‌های روان‌شناختی از طریق افزایش سطوح عواطف مثبت باعث تقویت حرمت خود و مقابله‌ی موفق با تجربه‌های منفی شده و باعث می‌شود که فرد در مواجهه با مشکلات و عواطف منفی، کمتر به سراغ مواد برود (حامدی‌نسب و همکاران، ۱۳۹۴). بر این اساس سرمایه‌های روان‌شناختی (تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی، خودکارآمدی) از طریق حرمت خود به عنوان مکانیسم واسطه‌ای به انطباق‌پذیری مثبت منتهی می‌شود. دانش‌آموزان با بهره‌مندی از سرمایه‌های روان‌شناختی در هنگام مواجهه با شرایط تهدیدکننده امیدوار هستند و از سبک‌های مقابله‌ای مؤثر استفاده می‌کنند. این گروه از دانش‌آموزان، دارای مهارت‌های مسئله‌گشایی، احساس شایستگی و روابط صمیمانه هستند. این افراد هنگام مواجهه با سختی‌ها و ناملایمات زندگی از این مهارت‌ها و توانایی‌های خود بهره گرفته و به‌گونه‌ای مؤثر با مشکلات برخورد کرده و کمتر به سمت مواد کشیده می‌شوند (اکبرزاده و همکاران، ۱۳۹۳). دانش‌آموزان برخوردار از سرمایه‌های روان‌شناختی، نگرش‌ها و گرایش‌های مثبت برنامه‌ریزی برای بهبود، جستجوی اطلاعات و بازسازی موقعیت‌های بد برحسب مثبت‌ترین جنبه‌هایشان را پیش‌بینی می‌کنند. جبرگرایی، سرزنش و فرار را کمتر به کار می‌برند، بر جنبه‌های منفی موقعیت متمرکز نمی‌شوند و از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری نیز برخوردارند. همچنین تمایل به اتخاذ امیدوارانه‌ترین دیدگاه و مستلزم ارزیابی و پیش‌بینی مثبت شخص در مورد نتایج و پیامدهای وقایع زندگی است. بنابراین، احساس مثبت و رضایت از زندگی در ابعاد مختلف را ایجاد می‌کند و باعث می‌شود که شخص کمتر به سمت مواد کشانده شود (پترسون، ۲۰۰۰). همه انسان‌ها در هنگام گرفتاری به حمایت و مشارکت دوستان و اطرافیان خود نیاز دارند تا احساس امنیت کنند، لذا هرچه میزان سرمایه روان‌شناختی و حمایت افراد مهم زندگی بیشتر باشد، باعث می‌شود که هنگام مشکلات، شخص بیشتر به خدا و حمایت افراد مهم زندگی امید داشته و کمتر به سمت مواد برود. محدود بودن به منطقه جغرافیایی خاص (شهر اردبیل) و محدود بودن امکان تعمیم نتایج آن به سایر مناطق جغرافیایی و استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای سنجش متغیرهای پژوهش از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. جهت تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج و دستیابی به روابط علت و معلولی، این‌چنین پژوهش‌هایی را در مناطق جغرافیایی دیگر، روی دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی و در صورت امکان به روش آزمایشی انجام دهند.

منابع

- بحرینی بروجنی، مجید؛ قائد امینی هارونی، غلامرضا؛ سعیدزاده، حمیدرضا؛ سپهری بروجنی، کبری. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی چهار روش آموزش پیشگیری از سوء مصرف مواد بر تغییر نگرش نسبت به اعتیاد و مواد مخدر در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه، مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، سال شانزدهم، شماره ۲، صص ۴۳-۵۱.
- پازاتی، فریبا؛ برجعلی، احمد؛ احدی، حسن و کراسیان موجعباری، آدیس. (۱۳۹۵). مدل ساختاری روابط عوامل روانی اجتماعی در آمادگی اعتیاد نوجوانان با نقش واسطه ای هم وابستگی. فصلنامه اعتیاد پژوهی. ۱۰(۴۰)، ۲۳۳-۲۱۷.
- جلیلیان کاسب، فاطمه؛ حجت خواه، سیدمحسن و رشیدی، علیرضا. (۱۳۹۵). بررسی نقش میانجی گری سرسختی روان شناختی در رابطه بین جهت گیری مذهبی، خودکارآمدی و خودپنداره با گرایش به اعتیاد. فصلنامه اعتیاد پژوهی. ۱۰(۴۰)، ۱۶۰-۱۴۵.
- حامدی نسب، صادق و موحدی خواه، احمد. (۱۳۹۵). نقش سرسختی روان شناختی در گرایش به اعتیاد جوانان. فصلنامه دانش انتظامی خراسان جنوبی. ۱(۵)، ۴۳-۴۸.
- زرگر، یدالله؛ نجاریان، بهمن؛ نعامی، عبدالزهر. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ی ویژگی های شخصیتی (هیجان خواهی، جرأت ورزی، سرسختی روان شناختی)، نگرش مذهبی و رضایت زناشویی با آمادگی به اعتیاد به مواد مخدر، مجله ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ی پانزدهم، شماره ی ۱، صص ۹۹-۱۲۰.
- طارمیان، فرهاد. (۱۳۸۳). پیشگیری از مصرف مواد در کودکان و نوجوانان. فصلنامه اعتیاد پژوهی. ۲(۶)، ۱۵۶-۱۴۳.
- قاسمی جوبنه، رضا؛ زهراکار، کیانوش؛ همدی، میثم و کریمی، کامبیز. (۱۳۹۴). نقش سلامت معنوی و ذهن آگاهی در سرمایه روان شناختی دانشجویان. پژوهش در آموزش پزشکی. ۲(۸)، ۳۶-۲۷.
- محمدی، کوروش. (۱۳۸۷). مواد مخدر و اعتیاد به آن به انواع، سبب شناسی و پیشگیری. اصفهان: هنرهای زیبا.
- محمدی، نسیم. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش خود-دلسوزی شناختی بر خودکارآمدی و سلامت روان زنان سرپرست خانوار. پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه محقق اردبیلی.
- هاشمی نصرت آباد، ت، باباپور خیرالدین، ج و بهادری خسروشا، ج. (۱۳۹۰). نقش سرمایه روان شناختی در بهزیستی روانی با توجه به اثرات تعدیلی سرمایه اجتماعی. فصلنامه پژوهش های روانشناسی اجتماعی. ۱(۴)، ۱۴۴-۱۲۳.
- Botvin, G. J., & Kantor, L. W. (2014). Preventing alcohol and tobacco use through life skills training. *Alcohol research and health*, 24(4), 250-257.
- Christens, BD., Collura, JJ., & Tahir, F. (2013). Critical hopefulness: a person-centered analysis of the intersection of cognitive and emotional empowerment. *Am J Community Psychol*, 52(1-2), 170-84.
- Culbertson, SS., Fullagar, CJ., & Mills, MJ. (2010). Feeling good and doing great: the relationship between psychological capital and well-being. *Journal Occup Health Psychol*, 15(4), 421-33.
- Peng, J., Jiang, X., Zhang, J., Xiao, R., Song, Y., Feng, X., Zhang, Y., & Miao, D. (2013). The Impact of Psychological Capital on Job Burnout of Chinese Nurses: The Mediator Role of Organizational Commitment. *PLoS One*, 8(12), 1- 8.
- Peter, N.; Alicia, D. (2010). Extent and Influence of Recreational Drug Use on Men and Women Aged 15 Years and Older in South Africa. *African Journal of Drug Alcohol Studies*, 9, 33-48.
- Southwick, SM., Bonanno, GA., Masten, AS., Pante r-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *Eur J Psychotraumatol*, 5(10), 1- 10.
- Tugade, MM., Fredrickson, BL., & Barrett, LF. (2013). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal Perss*, 72 (6), 1161- 1190.
- Wen, M., & Lin, D. (2014). Does Psychological Capital Co mbat Learning and Adaptive Stress of College Freshmen. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 25- 42.

اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان

دارای اختلال یادگیری خاص

مهرداد حسن زاده

کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی و کارمند دانشگاه محقق اردبیلی
hasanzadehme5@gmail.com

پرویز مولوی

گروه روان پزشکی، بیمارستان فاطمی، دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، اردبیل، ایران.
P.molavi@arums.ac.ir

آنیتا آذرکلاه

گروه روان پزشکی، بیمارستان فاطمی، دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، اردبیل، ایران.
anita.azarkolah@yahoo.com

سعید پورعبدل

کاندیدای دکتری تخصصی روان شناسی بالینی دانشگاه شاهد تهران، تهران، ایران.
Saeed.pourabdol@yahoo.com

چکیده

هدف این مطالعه بررسی اثربخشی آموزش مهارت اجتماعی بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بود. این پژوهش به شیوهی آزمایشی و با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعهی آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان پسر با اختلال یادگیری خاص کلاس پنجم ابتدایی تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در شهر اردبیل مشغول به تحصیل بودند. نمونهی پژوهش شامل ۴۰ دانش آموز پسر دارای اختلال یادگیری خاص بودند که به صورت نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند (۲۰ نفر برای هر گروه). برای جمع آوری داده ها از آزمون ریاضی کی مت، آزمون هوشی ریون، آزمون خواندن شفيعی و همکاران، آزمون بیان نوشتاری فلاح چای، پرسشنامه ی اضطراب اجتماعی و مصاحبه ی تشخیصی بر اساس DSM-5 استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت های اجتماعی بر کاهش اضطراب اجتماعی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر بوده است ($P < 0/05$). به عبارت دیگر آموزش مهارت های اجتماعی باعث کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص شده است. بر اساس یافته های حاصل از این پژوهش می توان گفت از آنجاکه آموزش مهارت های اجتماعی می تواند به افزایش رفتارهای سازگار و تنظیم پاسخ های مناسب به محیط تأثیر مهمی داشته باشد. این آموزش می تواند منجر به کاهش اضطراب اجتماعی در این دانش آموزان شود.

کلید واژگان: اختلال یادگیری خاص، اضطراب اجتماعی، مهارت های اجتماعی

The effectiveness of social skills training in decreasing social anxiety in students with Specific learning Disorder (SLD)

abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of social skills training in decreasing social anxiety in students with specific learning disorder. This research was Study quasi-experimental with the pre-test, post-test and a control group. The statistical population of the present study included all fifth grade elementary school students with specific learning disorder who were studying in Ardabil in 2015. The research sample consisted of 40 students with specific learning disabilities, selected by multistage cluster sampling and assigned to two experimental and control groups (20 subjects per group). To collect data, Kay Math mathematic, Raven Intelligence Test, Reading Test of Shafiei et al, Falahchay writing Expression, social anxiety scales and Diagnostic Interview based on DSM-5 were used. Test Data were analyzed by multivariate of Covariance analysis (MANCOVA) model in the SPSS software version 22. The results showed that social skills training positive effect in decreasing on the social anxiety in students with specific learning disorder. Based on the findings of this study can be considered Because of that social skills training can develop to adaptive behaviors and Adjustment appropriate responses to the environment. Thus, This can result in positive effect in decreasing on social anxiety in this students.

Keywords: specific learning disorder, social anxiety, social skills

مقدمه

یکی از مسائلی که مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، اختلال یادگیری خاص^{۳۵۲} است. اختلال یادگیری خاص بر مبنای DSM-5^{۳۵۳}، اختلالی عصبی رشدی با منشأ زیستی است که موجب ناهنجاری‌هایی در سطح شناختی می‌شود. یکی از ویژگی‌های اصلی اختلال یادگیری خاص، ناتوانی مداوم در یادگیری مهارت‌های کلیدی تحصیلی است که شامل درک مطلب شفاهی، خواندن روان و صحیح کلمات، بیان نوشتاری و هجی کردن محاسبات عددی و استدلال ریاضی است. میزان شیوع این اختلال حدود ۵-۱۵ درصد در کودکان دبستانی، زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف است. شیوع آن در بزرگسالان نامعلوم است ولی حدود ۴ درصد حدس زده می‌شود (راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ۲۰۱۳). در DSM-5 اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند، اکنون به‌عنوان یک مشخص‌کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده است یعنی از این به بعد روانپزشکان یا روانشناسان بالینی نخواهند گفت که این کودک به اختلال خواندن مبتلاست در عوض خواهند گفت که به اختلال یادگیری خاص با مشخص‌کننده‌ی خواندن مبتلاست (گنجی، ۱۳۹۲؛ به نقل از پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴).

اختلال اضطراب اجتماعی^{۳۵۴} به ترس آشکار و پیوسته از موقعیت‌های اجتماعی یا عملکردی اشاره دارد و از این باور فرد ناشی می‌شود که وی در این موقعیت‌ها به طرز خجالت‌آور یا تحقیرآمیزی عمل خواهد کرد (رینگولد، هربرت و فرانکلین^{۳۵۵}، ۲۰۰۳). ویژگی اصلی اختلال اضطراب اجتماعی ترس یا اضطراب شدید یا قابل توجه از موقعیت‌های اجتماعی است که ممکن است در آنها فرد مورد موشکافی قرار گیرد. در کودکان، ترس موجود باید در تعاملات با همسالان نیز بروز کند و فقط محدود به برخورد با بزرگسالان نیست (راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ۲۰۱۳). افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی از جرأت‌مندی پائینی برخوردارند و بیش از حد سلطه‌پذیرند. نکته‌ی دیگری که با شیوع کمتری دیده می‌شود، کنترل شدیدی است که این افراد روی مکالماتشان اعمال می‌کنند. شیوع ۱۲ ماهه‌ی اختلال اضطراب اجتماعی در آمریکا حدود ۰/۰۷ برآورد شده است. به‌طور کلی شیوع اختلال اضطراب اجتماعی در جامعه‌ی زنان بیشتر از مردان است. سن متوسط شروع اختلال اضطراب اجتماعی در آمریکا ۱۳ سالگی است و در ۰/۰۷۵ موارد بین ۸ تا ۱۵ سالگی شروع می‌شود (راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ۲۰۱۳). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که برخی از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص از وجود اضطراب اجتماعی در خود هنگام تعامل با دیگران رنج می‌برند. در همین راستا نتایج پژوهش بهرامی، ابوالقاسمی و نریمانی (۱۳۹۱) نشان داد که دانش‌آموزان دارای نشانه‌های اختلال اضطراب اجتماعی ادراک از خود مختل و تحریف‌شده‌تری دارند. همچنین دانش‌آموزان دارای نشانه‌های اختلال اضطراب اجتماعی در مؤلفه‌های پذیرش اجتماعی، سلوک رفتاری و ظاهر جسمانی، میانگین نمرات پایین‌تری کسب کردند. حسوندعموزاده، حسوندعموزاده و قدم پور (۱۳۹۲؛ به نقل از نریمانی، پورعبدل و بشرپور، ۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند این دانش‌آموزان از اضطراب اجتماعی رنج می‌برند و آموزش مدیریت خشم، مهارت‌های خود نظم‌بخشی خشم را افزایش ولی اضطراب اجتماعی را کاهش می‌دهد. عباسی (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان داد که دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری نسبت به گروه سالم در مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی نمره‌ی بالاتری دارند. همچنین این دانش‌آموزان نسبت به گروه سالم از بهزیستی اجتماعی پایین‌تری برخوردار بودند. وی نتیجه گرفت که ناتوانی یادگیری یک عامل پیشگویی‌کننده‌ی مهم برای درگیر شدن در رفتارهای اجتنابی و انزوا و عدم درگیر شدن در مسائل اجتماعی به‌عنوان جزئی از مردم می‌باشد.

ازجمله مداخلات روانشناختی که می‌تواند در کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر باشد، آموزش مهارت‌های اجتماعی^{۳۵۶} می‌باشد. مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای رفتارهای فراگرفته‌ی قابل قبولی است که فرد را قادر می‌سازد که با دیگران رابطه‌ی مؤثر داشته و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (گرشام والیوت^{۳۵۷}، ۱۹۹۰).

³⁵². Specific learning disorder (SLD)

³⁵³. Diagnostic and statistic manual of mental disorder

³⁵⁴. Social anxiety disorder

³⁵⁵. Rheingold, Herbert, Franklin

³⁵⁶. Social skills training

³⁵⁷. Gresham & Elliott

همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن تعریف و تمجید از دیگران و تشکر و قدردانی کردن، مثال هایی از این رفتار است. یادگیری مهارت های فوق و ایجاد رابطه ی موفق با دیگران، یکی از مهم ترین دستاوردهای دوران کودکی است. گات و سفران (به نقل از کرامتی، ۱۳۸۲)، مهارت های اجتماعی را رفتارهای کلامی و غیرکلامی که موجب تعامل مؤثر فرد با دیگران می شود، نظیر مشارکت کردن، رعایت نوبت، سازگاری، پیش دستی در انجام فعالیت، انتخاب کردن، پذیرایی کردن و ارتباط برقرار کردن می دانند. در اکثر کودکان رشد مهارت های اجتماعی مناسب از طریق تعامل با والدین، خواهران و برادران، بستگان و همسالان و طی فرآیندی به نسبت آرام و خودبه خود صورت می گیرد (پولیس و الیوت، به نقل از یوسفی و خیر، ۱۳۸۱)؛ اما برای آن دسته از کودکانی که این فرآیند، خودبه خود و به نحوی صحیح انجام نپذیرد، می تواند مشکلاتی در زمینه های مختلف به وجود بیاورد. پژوهش ها نشان داده اند، بسیاری از کودکانی که در روابط اجتماعی دارای مشکل هستند و یا توسط همسالان خود مورد پذیرش واقع نمی شوند، در معرض ابتلا به انواع ناهنجاری های رفتاری عاطفی قرار دارند (وزیری و همکاران، به نقل از یوسفی و خیر، ۱۳۸۱). پژوهش های مختلف حاکی از اثربخشی این مداخله ی آموزشی در کاهش خشم، اختلالات رفتاری و دوست یابی (گرشام، وان و کوک^{۳۵۸}، ۲۰۰۶)، سازگاری فردی (عطاری، شهنی بیلاق، کوچکی و بشلیده، ۱۳۸۴) سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی (احدی، میرزایی، نریمانی، ابوالقاسمی، ۱۳۸۸) و بهزیستی اجتماعی و اضطراب اجتماعی (گرمارودی و وحدانی نیا، ۱۳۸۵) بوده است. سوابق پژوهشی نشانگر آن است که آموزش مهارت های اجتماعی به طور قابل توجهی در کاهش رفتارهای مخرب و پرخاشگرانه و علائم اضطراب و افسردگی در دانش آموزان مؤثر بوده است. هربرت و همکاران^{۳۵۹} (۲۰۰۵) در پژوهشی با همین عنوان دریافتند که آموزش مهارت های ارتباطی و اجتماعی باعث کاهش اضطراب اجتماعی آزمودنی ها می شود. آنان هم چنین بیان می کنند که درمان گروهی شناختی رفتاری می تواند به آموزش مهارت های ارتباطی و اجتماعی در کاهش اضطراب اجتماعی کمک کند. گرشام و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی مهارت های اجتماعی را به عنوان رفتارهای جایگزین برای دانش آموزان در معرض خطر پیشنهاد داده اند. آنها این مهارت ها را در ۱۲ هفته به کودکان و نوجوانان پرخاشگر که اختلالات رفتاری و عاطفی داشتند، آموزش دادند. این مهارت ها شامل مهار خشم، دوست یابی، ابراز وجود و ارتباط مؤثر بودند. در پایان آموزش پس از تحلیل نتایج، پژوهشگران دریافتند که آموزش مهارت های اجتماعی بر متغیرهای یادشده تأثیر مثبتی داشته است. آنه، فترسون و استوری^{۳۶۰} (۲۰۱۴) در مطالعه ی خود بروی نوجوانان به این نتیجه رسیدند که آموزش مبتنی بر مهارت های اجتماعی منجر به کاهش اضطراب اجتماعی و پاسخ های مناسب و سازگار با محیط می شود. دنالت و دری (۲۰۱۵)؛ به نقل از رهبر کرباسدهی، ابوالقاسمی و رهبر کرباسدهی، ۱۳۹۷) در پژوهشی مداخله ای با تکیه بر آموزش مهارت های اجتماعی بر این کودکان، دریافتند که کار گروهی و آموزش مهارت های اجتماعی، خودکارآمدی، خودآگاهی، مقابله با هیجانات، راهبردهای حل مسئله و خودتنظیمی را افزایش می دهد. رهبر کرباسدهی، حسین خانزاده و رهبر کرباسدهی (۱۳۹۶) در پژوهش خود دریافتند که آموزش مهارت های اجتماعی موجب افزایش خودتوانمندسازی دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری ویژه می شود. همچنین آنها به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت های اجتماعی باعث کاهش ناگویی هیجانی این دانش آموزان می شود. رضایی (۱۳۹۶) نیز در مطالعه ی خود به این یافته دست یافت که آموزش مهارت های اجتماعی بر کفایت اجتماعی کودکان با اختلال یادگیری غیرکلامی اثربخش است. همچنین، جناآبادی در پژوهشی مشابه نشان داد که آموزش مهارت های اجتماعی بر افزایش اعتمادبه نفس کودکان دارای اختلال یادگیری کلامی و کودکان دارای اختلال یادگیری غیرکلامی مؤثر است. به طوری که آموزش مهارت های اجتماعی موجب بهبود ارتباط بین فردی، پرسش کردن، توضیح دادن، گوش دادن، افشای خود و ابراز وجود می شود. رهبر کرباسدهی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه ای دیگر دریافتند که آموزش مهارت های اجتماعی بر افزایش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص تأثیر دارد.

درمجموع با توجه به ضرورت توجه به نوجوانی به عنوان دوره ای حساس در زندگی و با توجه باینکه تداوم این اختلال ممکن است عواقب زیان باری را به خانواده ها و جامعه به بار آورد و همچنین نظر به اینکه بخش قابل توجهی از مشکلات این دانش آموزان

³⁵⁸. Gresham, Van & Cook

³⁵⁹. Herbert, Gaudiano, Rheingold, Meyers, Dalrymple & Nolan

³⁶⁰. Fetherston & Sturmey

مربوط به اکتساب و کاربرد مهارت های اجتماعی است، پژوهش حاضر به دنبال بررسی و پاسخگویی به این سؤال می باشد: آیا آموزش مهارت های اجتماعی بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر است؟

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و از نوع پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. **جامعه، نمونه و روش نمونه گیری:** جامعه ی آماری پژوهش حاضر، کلیه ی دانش آموزان پسر دارای اختلال یادگیری خاص کلاس پنجم مقطع ابتدایی مدارس شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. برای انتخاب نمونه، در مرحله ی اول ۲۹۴ دانش آموز به صورت نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای از بین دانش آموزان ۵ مدرسه (از هر مدرسه ۲ کلاس) انتخاب و تمام اعضای آن کلاس با استفاده از آزمون های استاندارد شده حساب یا آزمون پیشرفت تحصیلی، آزمون ریاضی کی مت و آزمون تشخیص اختلالات خواندن^{۳۶} (DTRD) و آزمون اختلال نوشتن، مورد ارزیابی و سپس موارد مشکوک به اختلال یادگیری خاص مورد مصاحبه بالینی قرار گرفتند و در نهایت به منظور آنکه دانش آموزان انتخاب شده دارای ناتوانی های ذهنی نباشند، از نمره هوشی آزمون ریون استفاده شد و دانش آموزانی که بهره هوشی پایین تر از ۹۰ داشتند، از نمونه پژوهش حذف شدند. در نهایت از میان این دانش آموزانی که نمرات بالاتری در مقیاس اضطراب اجتماعی داشتند، ۴۰ نفر به صورت نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب و به دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین گردید. با توجه به اینکه در تحقیقات آزمایشی حداقل نمونه بایستی ۱۵ نفر باشد (دلاور، ۱۳۸۰)، اما در این تحقیق به خاطر افزایش اعتبار بیرونی ۴۰ نفر دارای اختلال یادگیری خاص (برای هر زیرگروه ۲۰ نفر) به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد. معیارهای ورود در این پژوهش شامل داشتن هوش نرمال، نداشتن بیماری های جسمی، جنسیت پسر و معیارهای خروج شامل خستگی در جلسات آموزشی و عدم همکاری و غیبت بیش از دو جلسه بود. برای جمع آوری داده های پژوهش حاضر از ابزارهای زیر استفاده شد:

ابزار پژوهش

- **مصاحبه بالینی ساختاریافته بر اساس علائم مندرج در DSM-V:** در این پژوهش برای تشخیص علائم اختلالات یادگیری خاص و مشخص کننده های آن، از مصاحبه بالینی ساختاریافته بر اساس علائم توصیف شده برای این اختلال طبق DSM-5 استفاده شد.

- **آزمون اختلال در خواندن:** این آزمون توسط شفیع و همکاران (۱۳۸۷) در مطالعه ای با عنوان طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه های اول تا پنجم دانش آموزان مقطع ابتدایی در شهر اصفهان ساخته شده است. بدنه اصلی آزمون در هر پایه مرکب از یک متن صدکلمه ای و چهار سؤال درک مطلب است که توسط متخصصان آسیب شناسی گفتار و زبان به دقت کنترل شده است. در نتیجه انجام این آزمون، دانش آموزان هر پایه تحصیلی در سه سطح توانایی خواندن طبقه بندی می گردند. نمره دهی به این آزمون به این شرح است: پاسخ صحیح بدهد (درک مطلب او ۷۵ درصد باشد) در سطح آموزشی قرار می گیرد. اگر دانش آموز کمتر از ۹۰ درصد کلمات را درست بخواند و نمره ی درک مطلب او کمتر از ۵۰ درصد باشد، یعنی بیش از ۱۰ درصد خطا داشته باشد و به کمتر از ۲ سؤال پاسخ بدهد، در سطح خواندن ناتوانی (فرو خواندن) قرار دارد. این آزمون بر روی ۲۰۰ دانش آموز دختر و پسر در تمام پایه های اول تا پنجم مقطع ابتدایی و مجموعاً ۱۰۰۰ دانش آموز که به صورت تصادفی از کلیه نواحی پنج گانه شهر اصفهان انتخاب شده بودند، معیار شده است. به علاوه آزمون روی دو گروه نارساخوان و عادی اجرا گردیده است. یافته های این مطالعه نشان داد که همبستگی نمرات دقت و سرعت خواندن با نمره کل آزمون بالا بوده است. اعتبار آزمون با معیار آلفای کرونباخ ۰/۷۷ گزارش شده است و تفاوت میانگین دو گروه مبتلا و غیر مبتلا

به اختلال خواندن معنی دار بود ($p < 0/01$). با توجه به نتایج فوق، این آزمون می تواند به عنوان یکی از ابزارهای مفید در تشخیص نارساخوانی دانش آموزان پایه های اول تا پنجم کاربرد داشته باشد.

- **آزمون ریاضی کی مت^{۳۶۲}**: آزمون ریاضی کی مت توسط کنولی (۱۹۸۸) هنجاریابی شده است. این آزمون یک آزمون ملاک مرجع با قواعدی برای تفسیر هنجاری است. این آزمون از لحاظ گستره و توالی شامل سه بخش مفاهیم، عملیات و کاربرد است. این بخش ها در مجموع به ۱۳ خرده آزمون و هر بخش به سه یا چهار حیطه تقسیم می شوند. آزمون فوق پس از ترجمه، سؤال های آن مطابق با پرسش های کتاب ریاضی مقطع ابتدایی سازمان دهی و سپس در یازده استان کشور هنجاریابی شده است. روایی آن از طریق روایی محتوا و روایی تفکیکی محاسبه گردید و همچنین روایی هم زمان آن بین ۰/۵۵ تا ۰/۶۷ به دست آمده است. پایایی آن با روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است (محمد اسماعیل و هومن، ۱۳۸۱).

- **آزمون بیان نوشتاری**: در این پژوهش از آزمون های املا که توسط فلاح چای (۱۳۷۳) تهیه و اعتبار یابی شده، استفاده شده است. روایی این آزمون ها را متقاضیان و معلمان مجرب تأیید کرده اند و پایایی آن با روش پایایی مصححان ۰/۹۱ الی ۰/۹۵ برآورد شده است.

- **آزمون هوشی ریون**: این آزمون توسط ریون (۱۹۶۲؛ به نقل از سید عباس زاده، گنجی و شیرزاد، ۱۳۸۲) در انگلستان برای اندازه گیری هوش در گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته شده است و دارای ۶۰ آیتم (۵ سری ۱۲ تایی) می باشد. ضریب همسانی درونی این آزمون با میانگین ۰/۹۰ و ضریب پایایی باز آزمایی با میانگین ۰/۸۲ گزارش شده است. همبستگی این آزمون با آزمون های هوشی وکسلر، استنفورد-بینه، مازهای پروتئوس و آدمک گودیناف در دامنه ای از ۰/۴۰ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. میزان همبستگی آن با آزمون های غیر کلامی بیشتر گزارش شده است. در این پژوهش ملاک انتخاب افراد نمره هوشبهر ۹۰ و به بالا بوده است.

پرسشنامه اضطراب اجتماعی^{۳۶۳}: این مقیاس را لاجرسا^{۳۶۴} (۱۹۹۸) ساخته است. این مقیاس ۱۸ آیتم دارد و از سه زیر مقیاس ترس از ارزیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت های جدید و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی تشکیل شده است. ضریب پایایی باز آزمایی (در فاصله ۷-۳ روزه) در دامنه ای از ۰/۸۹ تا ۰/۹۴ و ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ای از ۰/۹۰ تا ۰/۹۷ گزارش شده است. لاجرسا و لوپز^{۳۶۵} (۱۹۹۸) ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس های ترس و اجتناب را به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۹ گزارش کردند. استوار و رضویه (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی باز آزمایی این مقیاس را به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۷ گزارش کرده اند.

روش اجرا: روش اجرای پژوهش به این صورت بود که بعد از هماهنگی و کسب مجوز و مراجعه به مدارس و انتخاب نمونه ی آماری، در نهایت از تعداد کل دانش آموزان شناسایی شده به عنوان اختلال یادگیری خاص، تعداد ۲۰ نفر در گروه آزمایش و تعداد ۲۰ نفر در گروه کنترل به تصادف گمارش شدند. ضمن توجه این دانش آموزان و بیان اهداف پژوهش، از آنها درخواست شد تا در دوره ی آموزشی شرکت نمایند. قبل از شروع روش های آموزشی، هردو گروه مورد مطالعه را تحت پیش آزمون قرار داده و آزمون های مذکور بر روی آنها اجرا شد و از آنها درخواست شد تا پرسشنامه های مورد نظر را تکمیل نمایند. مدت جلسات آموزشی ۱۰ جلسه ی یک و یک ساعته بود و به صورت گروهی و در هفته ۲ بار، در محلی که توسط اداره آموزش و پرورش شهر اردبیل تعیین شد، اجرا گردید. پس از اتمام دوره ی آموزش، از دو گروه تحت درمان و گروه کنترل پس آزمون به عمل آمد و سپس داده های به دست آمده با استفاده از ابزار Spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. لازم به ذکر است که اطمینان بخشی در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و آزادی انتخاب برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی رعایت شده ی این پژوهش بود.

1. Kay-Math Mathematic Test

³⁶³. Social anxiety inventory

³⁶⁴. La Greca

³⁶⁵. La Greca & Lopez

نتایج

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات مؤلفه های اضطراب اجتماعی در پیش آزمون - پس آزمون گروه های مورد مطالعه

متغیر وابسته		مؤلفه		آزمایش				کنترل	
				پیش آزمون		پس آزمون		پیش آزمون	
				SD	M	SD	M	SD	M
ترس از ارزیابی منفی				۲۵/۱۵	۲/۸۶	۱۹/۱۸	۲/۱۲	۲۵/۶۱	۲/۵۸
اجتناب اجتماعی و اندوه در				۲۳/۵۹	۲/۵۶	۱۲/۹۵	۲/۸۱	۲۲/۱۹	۲/۷۷
اضطراب اجتماعی		موقعیت های جدید							
اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی				۱۶/۷۶	۲/۴۷	۸/۶۸	۱/۷۶	۱۵/۴۲	۱/۵۸
کل				۶۵/۵	۵/۱۸	۴۰/۸۱	۵/۱۰	۶۳/۲۲	۵/۸۰

همان طوری که در جدول ۱ مشاهده می شود، میانگین (و انحراف معیار) نمره ی کلی پیش آزمون اضطراب اجتماعی دانش آموزان گروه آزمایش ۶۵/۵ (و ۵/۱۸) می باشد و نمره ی کلی پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش در اضطراب اجتماعی ۴۰/۸۱ (و ۵/۱۰) می باشد. همچنین میانگین (و انحراف معیار) نمره ی کلی پیش آزمون دانش آموزان گروه کنترل در اضطراب اجتماعی ۶۳/۲۲ (و ۵/۸۰) می باشد و نمره ی کلی پس آزمون دانش آموزان گروه کنترل در اضطراب اجتماعی ۶۳/۳۰ (و ۵/۱۹) می باشد.

جدول ۲. اطلاعات مربوط به شاخص های اعتباری آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA)

متغیر	آزمون	ارزش	df فرضیه	df خطا	F	P	Eta
گروه	پیلای-بارتل	۰/۸۹۷	۳	۳۳	۹۵/۷۱۵	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۸۹۷
	لامبدای ویلکز	۰/۱۰۳	۳	۳۳	۹۵/۷۱۵	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۸۹۷
	هتلینگ لالی	۸/۷۰۱	۳	۳۳	۹۵/۷۱۵	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۸۹۷
	بزرگترین ریشه	۸/۷۰۱	۳	۳۳	۹۵/۷۱۵	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۸۹۷
روی							

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه های اضطراب اجتماعی معنی دار می باشد ($P \leq ۰/۰۰۱$ ، $F(۳, ۳۳) = ۹۵/۷۱۵$ ، $F(۳, ۳۳) = ۰/۱۰۳$ ، لامبدای ویلکز). آزمون فوق، قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) را مجاز شمرد. نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از مؤلفه های متغیر مورد بررسی در بین دو گروه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد. مجذور اتا نشان می دهد تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت بر اساس آزمون لامبدای ویلکز، تقریباً ۸۹ درصد است یعنی ۸۹ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل مؤلفه های متغیر وابسته می باشد.

جدول ۳. نتایج آزمون باکس و لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس های دو گروه در نمرات کلی مؤلفه های اضطراب اجتماعی

P	F	df2	df1	BOX'M
۰/۷۸۴	۰/۵۳۲	۱۰۴۶۲/۱۸۹	۶	۳/۴۹۴

لوین				
P	F	df2	df1	Levene's
۰/۴۴۹	۰/۵۸۵	۳۸	۱	ترس از ارزیابی منفی
۰/۶۱۱	۰/۲۶۲	۳۸	۱	اجتناب اجتماعی و اندوه در
موقعیت های جدید				
۰/۲۵۷	۱/۳۲۶	۳۸	۱	اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی

مطابق جدول ۳، قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چندمتغیری جهت رعایت فرض های آن، از آزمون های باکس و لوین استفاده شد. بر اساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس های واریانس/کوواریانس به درستی رعایت شده است ($P=0/784$, $F=0/532$, $BOX=3/494$). همچنین، بر اساس آزمون لوین و عدم معنی داری آن برای همه ی متغیرها، شرط برابری واریانس های بین گروهی رعایت شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) بر روی نمرات مؤلفه های اضطراب اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	مؤلفه	منابع تغییرات	Ss	df	MS	F	P
اضطراب اجتماعی	ترس از ارزیابی منفی	اثر پیش آزمون گروه	۱۴/۶۱۷	۱	۱۴/۶۱۷	۲/۲۷۱	۰/۱۴۱
	اجتناب اجتماعی و اندوه	اثر پیش آزمون گروه	۷۴۷/۲۶۵	۱	۷۴۷/۲۶۵	۱۱۶/۱۱۹	۰/۰۰۱
	در موقعیت های جدید	اثر پیش آزمون گروه	۱۴۳۶/۸۶۹	۱	۱۴۳۶/۸۶۹	۲۵۷/۴۴۷	۰/۰۰۱
	اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی	اثر پیش آزمون گروه	۰/۱۳۲	۱	۰/۱۳۲	۰/۱۳۲	۰/۸۹۹
			۱۲۲/۹۷۶	۱	۱۲۲/۹۷۶	۱۵۰/۸۱۶	۰/۰۰۱

همان طوری که در جدول ۳ مشاهده می شود، بر اساس نتایج حاصل از آزمون مانکوا، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، آموزش مهارت های اجتماعی در مرحله ی پس آزمون بر مؤلفه ی ترس از ارزیابی منفی ($F=116/119$, $P<0/001$)، مؤلفه ی اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت های جدید ($F=257/447$, $P<0/001$) و بر اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی ($P<0/001$). اثر معنی داری دارد؛ بنابراین می توان در کل چنین نتیجه گرفت که آموزش مهارت های اجتماعی در مرحله ی پس آزمون باعث کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص (گروه آزمایش) نسبت به گروه کنترل شده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت اجتماعی بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بود. نتایج نشان که آموزش مهارت های اجتماعی به طور معناداری در کاهش اضطراب اجتماعی این دانش آموزان در مقایسه با گروه کنترل مؤثر است. نتایج این پژوهش در راستای پژوهش های قبلی، هربرت و همکاران (۲۰۰۵)؛ گرشام و همکاران (۲۰۰۶)؛ فترسون و همکاران (۲۰۱۴)؛ دنالت و دری (۲۰۱۵)؛ رهبر کرباسدهی و همکاران (۱۳۹۶)؛ رضایی (۱۳۹۶) و رهبر کرباسدهی و همکاران (۱۳۹۷) بوده و حاکی از اثربخشی این مداخله ی آموزشی در کاهش اضطراب اجتماعی می باشد. در توجیه یافته های حاضر می توان گفت این گونه به نظر می رسد که این افراد، مهارت های اجتماعی خود را در دستیابی به اهداف مهارتی و دریافت استانداردهای مهارتی نامناسب ارزیابی می کنند. ادراک هر فرد از مهارت های اجتماعی خود جنبه ای از خود ادراکی فرد است و در طی آموزش مانند دیگر جنبه های تحریف یافته ی خود ادراکی فرد، تغییر می یابد. آموزش مهارت های اجتماعی احتمالاً مهارت های رفتاری آن دسته از افرادی را که هم کمبودهای مهارتی پایه ای و واقعی دارند را بهبود می بخشد و هم به طور مستقیم باعث بهبود عملکرد، کاهش اضطراب و اجتناب افراد می گردد. برای آن دسته از اعضای هم که نسبتاً از مهارت های خوب و قوی برخوردار هستند، این آموزش ها می تواند به عنوان تسهیل گری برای افزایش خودکارآمدی همراه با احترام به خود در موقعیت های اجتماعی، هم چنین بهبود در توانایی مقابله با اضطراب این افراد و در نتیجه کاهش اجتناب اجتماعی آنان، قرار بگیرد (هربرت و همکاران، ۲۰۰۵). همچنین می توان چنین استنباط کرد که آموزش مهارت های اجتماعی، مهارت های بین فردی مختلفی را مانند برقراری ارتباط و روابط با همسالان به وجود می آورد که رشد آنها، ضمن فراهم کردن امکان برقراری روابط مثبت و سازش یافته با دیگران (آیدوگان، کلینک و تپت، ۲۰۰۹)، موانع موجود در روابط اجتماعی و عملکرد اجتماعی آموخته شده را برطرف و به کنش وری مؤثر و مفید کمک می کند (متسون، ۱۹۹۵). چنان که در حال حاضر بسیاری از محققان معتقدند بیشتر رفتارهای اجتماعی آموختنی هستند و اکتساب مهارت های اجتماعی، یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در ایجاد سازش یافتگی اجتماعی، افزایش کنش وری سازشی و کاهش اختلال های هیجانی مانند اضطراب اجتماعی است (پارکر و آشر، ۱۹۸۷). همچنین می توان چنین بیان کرد که آموزش مهارت های اجتماعی نظم بخشی به هیجان، کنترل فشار روانی، برقراری ارتباط، کنترل احساس ها و خودکنترلی را دربرمی گیرد و از طرفی شامل ساختار ارزشی و رشد اخلاقی و خودکارآمدی می شود. در اثر تعامل شخص با محیط به کاهش رفتارهای غیر اجتماعی و پرخاشگری منجر می شود و در نهایت می تواند در کاهش اضطراب اجتماعی نیز مؤثر واقع می شود. مهارت های اجتماعی می تواند راه های جامعه پذیری را برای کودکان مهیا می کند؛ به نحوی که آنها به عنوان یک عضو صالح و سالم وارد جامعه شوند و از گرایش به رفتارهای انحرافی مصون بمانند. به این معنا که کودکان یاد می گیرند چگونه احساس مسئولیت پذیری را در خود افزایش دهند و از همه مهم تر نحوه رفتار مناسبی با همسالان را یاد بگیرند که این به نوبه ی خود از اضطراب آنها نیز می کاهد (رهبر کرباسدهی، ۱۳۹۶). یکی از روش های کنترل تنش به خصوص در مورد هیجانات، تخلیه نکردن آنهاست. وقتی فرد نتواند بستر مناسبی برای بروز آن پیدا کند، می تواند منجر به پریشانی و درماندگی روانشناختی یا تجربه ی حالت های هیجانی منفی و یا بروز اختلال های روانشناختی مثل اضطراب شود (دی گات و هیسر^{۳۶۶}، ۲۰۰۳)؛ لذا آموزش مهارت های اجتماعی می تواند با فراهم کردن برخورد مناسب در هر محیط از اضطراب اجتماعی این افراد بکاهد. دام باگن و کریمیت (۲۰۰۰)؛ به نقل از کایوند، شفیع آبادی و سودانی، (۱۳۸۸) پس از پژوهش های متعددی که در مورد اضطراب اجتماعی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت های اجتماعی به افراد مضطرب اجتماعی، علائم این اختلال را کاهش می دهد. تبیین احتمالی که این پژوهشگران ذکر کردند این است که اضطراب اجتماعی و ترس از ارتباط که فرد در طول زندگی یاد گرفته است، می توان با آموزش مهارت های اجتماعی از قبیل ابراز وجود، مهارت های انعکاس مطلب و احساس، تنظیم هیجانات و غیره کاهش داد.

درمجموع می توان چنین نتیجه گیری کرد که دوران نوجوانی، یکی از بحرانی ترین دوران زندگی است که با تغییرات متعددی همراه است. یکی از ترس های رایج در بین نوجوانان در سنین مدرسه اضطراب اجتماعی است که با توجه به مدت، شدت و تکرار آن نیاز به مداخله آموزشی و درمانی دارد. رشد مهارت های زندگی از طریق یادگیری را می توان زیربنای پیشگیری از مشکلات

روانی- اجتماعی دانش آموزان دانست. برخورداری از مهارت های اجتماعی و ارتباطات ثمربخش برای داشتن عملکردی موفق در زندگی ضروری است. مهارت های اجتماعی از فرهنگ و گروه های اجتماعی که فرد در ارتباط با آنها قرار دارد، تأثیر پذیرفته و میزان برخورداری از این مهارت ها در سلامت رفتاری و اجتماعی افراد نقش بسزایی را ایفا می نماید.

ازجمله محدودیت های پژوهش حاضر محدود بودن نمونه ی پژوهش به شهر اردبیل بود که تعمیم نتایج به سایر مناطق را محدود می کند. همچنین پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان پسر صورت گرفت که امکان تعمیم نتایج به سایر گروه های جنسی محدود می کند. نداشتن دوره ی پیگیری از دیگر محدودیت های پژوهش حاضر بود. لذا پیشنهاد می شود پژوهش های مشابه بر روی نمونه های مختلف، گروه سنی مختلف و سایر مناطق جغرافیایی کشور صورت گیرد تا بتوان با اطمینان کامل در مورد نتایج تصمیم گیری کرد. همچنین لحاظ کردن دوره ی پیگیری در پژوهش های مشابه می توان اطمینان کامل در مورد اثربخشی این آموزش را افزایش دهد.

منابع

- احدی، بتول؛ میرزایی، پری، نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۸). تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمرو. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۹ (۳)، ۱۹۳-۲۰۲.
- استوار، صغری و رضویه، اصغر (۱۳۹۲). بررسی ویژگی های روان سنجی مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان (SAS-A) جهت استفاده در ایران. *فصلنامه ی روش ها و مدل های روانشناختی*، ۳ (۱۲)، ۶۹-۷۸.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی فراملکی، ناصر و عباسی، مسلم (۱۳۹۳). نیمرخ نارسایی شناختی، نارسایی هیجانی و اجتناب شناختی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *فصلنامه ی روش ها و مدل های روانشناختی*، ۶ (۲۰)، ۵۵-۷۲.
- جنابادی، حسین (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر افزایش اعتماد به نفس کودکان دارای اختلال یادگیری کلامی و کودکان دارای اختلال یادگیری غیر کلامی. *فصلنامه ی ناتوانی های یادگیری*، ۶ (۲)، ۸۲-۷۰.
- نریمانی، محمد، پورعبدل، سعید و بشرپور، سجاد (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش/تعهد بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *فصلنامه ی ناتوانی های یادگیری*، ۶ (۱)، ۱۴۰-۱۲۱.
- سادوک، ویرجینیا آلکوت و سادوک، بنجامین (۲۰۰۷). *خلاصه روانپزشکی: علوم رفتاری/روانپزشکی بالینی*. ترجمه فرزین رضاعی، (۱۳۸۹)، تهران، انتشارات ارجمند.
- سید عباس زاده، میر محمد؛ گنجی، مسعود و شیرزاده، علی (۱۳۸۲). *بررسی رابطه هوش با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم راهنمایی تحصیلی مدارس استعداد های درخشان شهرستان اردبیل*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، سازمان مدیریت و برنامه ریزی استان اردبیل.
- شفیعی، بیژن؛ توکل، سمیرا؛ علینیا، لیلا؛ مراثی، محمدرضا؛ صداقتی، لیلا و فروغی، رقیه (۱۳۸۷). طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه های اول تا پنجم دانش آموزان مقطع ابتدایی در شهر اصفهان. *مجله ی علوم پزشکی دانشگاه تهران*، ۱۷ (۲)، ۵۳-۶۰.
- دلاور، علی (۱۳۸۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد.
- رضایی، سعید (۱۳۹۶). تدوین برنامه آموزش مهارت های اجتماعی و بررسی اثربخشی آن بر کفایت اجتماعی کودکان با اختلال یادگیری غیر کلامی و اختلال اتیسم عملکرد بالا. *فصلنامه ی ناتوانی های یادگیری*، ۶ (۴)، ۸۲-۶۷.
- رهبر کرباسدهی، فاطمه؛ ابوالقاسمی، عباس و رهبر کرباسدهی، ابراهیم (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی- هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *فصلنامه ی راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶ (۱۰)، ۳۹-۵۵.
- رهبر کرباسدهی، فاطمه؛ حسین خانزاده، عباسعلی و رهبر کرباسدهی، ابراهیم (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودتوانمندسازی اجتماعی و ناگویی هیجانی دانش آموزان با ناتوانی های ویژه. *فصلنامه ی تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۷ (۲)، ۱۲-۵.
- عباسی، مسلم (۱۳۹۴). مقایسه ی بهزیستی اجتماعی و اضطراب اجتماعی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری خاص. *فصلنامه ی ناتوانی های یادگیری*، ۵ (۲)، ۹۱-۷۴.
- عطاری، یوسفعلی؛ شهنی ییلاق، منیژه؛ کوچکی، عاشورمحمد و بشلیده، کیومرث (۱۳۸۴). تأثیر آموزش گروهی مهارت های اجتماعی در سازگاری فردی- اجتماعی نوجوانان بزهکار شهرستان گنبدکاووس. *مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران*، ۱۲ (۳)، ۲۵-۴۶.

- کایوند، فریدون، شفیع آبادی، عبدالله و سودانی، منصور (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی دانش آموزان پسر سال اول متوسطه ی ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر اهواز. *فصلنامه ی دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۴۲، ۲۴-۱.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۱). *تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و یادگیری درس ریاضی*. پایان نامه ی دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- گرمارودی، غلامرضا و وحدانی نیا، مریم سادات (۱۳۸۵). سلامت اجتماعی، بررسی میزان مهارت های اجتماعی دانش آموزان. *فصلنامه ی پایش*، ۵ (۲)، ۱۵۳-۱۴۷.
- یوسفی، فریده، خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس. *مجله ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ویژه نامه ی علوم تربیتی*، ۱۸ (۲)، ۲۱-۲۸.
- فلاح چای، حمیدرضا. (۱۳۷۳). *بررسی اختلال خواندن و نوشتن در بین دانش آموزان ابتدایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه تربیت مدرس.
- محمد اسماعیل، الهه و هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۱). انطباق و هنجاریابی آزمون ریاضیات ایرانی کی مت. *مجله ی پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۲ (۴)، ۳۳۲-۳۳۳.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Barry, T. D., Marcus, D. K., Barry, C. T., & Coccato, E. F. (2013). The latent structure of oppositional defiant disorder in children and adults. *Journal of Psychiatric Research*, 47(12), 1932-1939.
- Connolly, A. J. (2000). *KeyMath: A Diagnostic inventory of essential mathematics*. Psycan.
- De Gucht, V., & Heiser, W. (2003). Alexithymia and somatisation: a quantitative review of the literature. *Journal of psychosomatic research*, 54(5), 425-434.
- Fetherston, A. M., & Sturmey, P. (2014). The effects of behavioral skills training on instructor and learner behavior across responses and skill sets. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 541-562.
- Gomez, R., Hafetz, N., & Gomez, R. M. (2013). Oppositional Defiant Disorder: Prevalence based on parent and teacher ratings of Malaysian primary school children. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(4), 299-302.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Herbert, J. D., Gaudiano, B. A., Rheingold, A. A., Myers, V. H., Dalrymple, K., & Nolan, E. M. (2005). Social skills training augments the effectiveness of cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder. *Behavior Therapy*, 36(2), 125-138.
- Herbert, J. D., Rheingold, A. A., & Goldstein, S. G. (2002). Brief cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(1), 1-8.

La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of abnormal child psychology*, 26(2), 83-94.

Lynam, D. R. (1997). Pursuing the psychopath: Capturing the fledgling psychopath in a nomological net. *Journal of abnormal psychology*, 106(3), 425.

Rheingold, A. A., Herbert, J. D., & Franklin, M. E. (2003). Cognitive bias in adolescents with social anxiety disorder. *Cognitive therapy and Research*, 27(6), 639-655.

بررسی رابطه بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در

دانش آموزان

شراره حسین زاده^{۳۶۷}، میترا مصلحی جویباری^{*۳۶۸}، یارعلی دوستی^{۳۶۹}

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان دبیرستان شهرستان قائم شهر بود. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان قائم شهر در سال ۱۳۹۸ که تعداد کل آنها برابر ۶۲۰۰ نفر می باشند، تشکیل دادند. نمونه آماری این پژوهش بر طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) ۳۶۱ نفر می باشند، که از طریق روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه راهبردهای مقابله، پرسشنامه بلوغ عاطفی و پرسشنامه خود ادراکی بود. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات از دو دسته روش های آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. از آمار توصیفی نظیر میانگین، فراوانی، درصد و انحراف استاندارد برای توصیف متغیرها در جامعه تحقیق استفاده گشت. در سطح آمار استنباطی از آزمون های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. هر یک از فرضیه های تحقیق با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ آزمون گردید. یافته ها ی پژوهش نشان داد که بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان دبیرستان شهرستان قائم شهر رابطه وجود دارد. بدین معنی که با افزایش بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی در دانش آموزان راهبردهای مقابله متمرکز بر حل مشکل نیز افزایش می ابد. بر اساس نتیجه حاصل از فرضیه های پژوهش پیشنهاد می شود که، مشاوران و روانشناسان شاغل در مدارس، برای دانش آموزان با برپایی جلسات آموزشی به شیوه کارگاه، مشاوره های گروهی و فردی، دانش آموزان را با حیطه های راهبردهای مقابله با استرس آشنا نمایند.

کلید واژه: بلوغ عاطفی، ادراک شایستگی، راهبردهای مقابله با استرس، دانش آموزان.

۳۶۷. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی فروردین، قائم شهر، ایران sharareh.jazireh@72gmail.com

۳۶۸. دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی فروردین، قائم شهر، ایران

* نویسنده مسئول Mitra.moslehi@yahoo.com

۳۶۹. دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی فروردین، قائم شهر، ایران yarali.dousti@yahoo.com

مقدمه

امروزه استرس، به بخش مهم و اجتناب ناپذیری در زندگی آدمی تبدیل شده است و بررسی ها در زمینه ی استرس بر این نکته تأکید دارند که آنچه سلامت رفتار را با خطر روبه رو می سازد خود استرس نیست، بلکه شیوه ی ارزیابی فرد از استرس و روش های مقابله و مدیریت استرس است (تویتس^{۳۷۰}، ۲۰۱۰). چالش های دوران تحصیل منابعی از فشار روانی را برای دانشجویان فراهم می آورد و سلامتی آنها را به مخاطره می اندازد، به گونه ای که گاهی این چالش ها، توانایی یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار می دهد (آرتچ و فرنهام^{۳۷۱}، ۲۰۰۸). بر همین اساس نیز بسیاری از مدارس به آموزش مهارت های مقابله با استرس^{۳۷۲} برای ارتقای سلامت دانش آموزان خود روی آورده اند. مقابله عبارت است از تلاش های فکری و رفتاری مستمری که برای برآوردن احتیاجات خاص بیرونی و درونی به کار می رود. این احتیاجات ممکن است مطابق و یا افزون بر منابع و امکانات فرد باشد (اکبرزاده، ۱۳۹۷). راهبردهای مقابله را به عنوان مجموعه ای از پاسخ های رفتاری و شناختی که هدف شان به حداقل رساندن فشارهای موقعیت استرس زا است، تعریف کرده اند. راهبردهای مقابله ای به عنوان اصلی که در ارتباط بین فشار روانی و اختلال های روانپزشکی مداخله می کنند، مورد توجه بوده است (بال، ۲۰۱۲). در همین راستا خلعتبری و عزیززاده حقیقی (۱۳۹۰) در تحقیق خود بر روی دانشجویان دختر نشان دادند که آموزش راهبردهای مقابله با فشار روانی به طور معناداری موجب افزایش سلامت روان در دانشجویان می شود.

از طرف دیگر، بلوغ عاطفی^{۳۷۳} یعنی رسیدن به آن میزان از توانایی در شناخت هیجانات خود و دیگران و مدیریت این هیجانات و احساسات در راستای ایجاد شرایط مطلوب تر در زندگی است. این توانایی می تواند به فرد کمک کند که رویدادها را از دید دیگران نیز ارزیابی نماید و در برنامه ریزی و حل مسایل زندگی به گونه ای عمل کند که هم خود و هم دیگران را در نظر گیرد. بلوغ عاطفی جریانی است که طی آن شخصیت فرد به طور مداوم برای احراز بیش از پیش سلامت عاطفی، از لحاظ روانی و فردی می کوشد (پیست و امینابهاکیو^{۳۷۴}، ۲۰۱۰). برخی از خصوصیات اشخاصی که بلوغ عاطفی دارند چنین است: فرد قادر به پاسخگویی تدریجی یا درجه ای از پاسخ های عاطفی است. او به طریق همه یا هیچ پاسخ نمی دهد بلکه حد خود نگاه می دارد. همچنین می تواند پاسخ های خود را به تأخیر اندازد. آنچنان که تکانشوری خرد سالی را به تأخیر می انداخت. کنترل ترحم نسبت به خود، او به جای نشان دادن ترحم به خود ناآرام، می کوشد آن را برای خود احساس کند (احدی و جمهری، ۱۳۹۲). از دیگر متغیرهای پژوهش ادراک شایستگی^{۳۷۵} است. ریو^{۳۷۶} (۲۰۱۲) ادراک شایستگی را نیازی روان شناختی می داند که برای پیگیری و تسلط بر چالش های بهینه، انرژی و انگیزش لازم را فراهم می کند. دسی و رایان^{۳۷۷} (۲۰۱۰) نیز ادراک شایستگی را نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط دانسته اند که بیانگر دنبال کردن چالش های بهینه و تسلط بر آن ها با استفاده از استعدادها و مهارت های خود است. لذا با توجه به نقش مهم عوامل بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی در پیش بینی راهبردهای مقابله با استرس، بر آن شدیم تا به بررسی رابطه بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان بپردازیم.

شریفی و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی رابطه نقش بلوغ عاطفی، خودتاب آوری و انعطاف پذیری شناختی در پیش بینی سازگاری در دانشجویان پسر پرداختند. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان دادند بین همه متغیرهای پیش بین و متغیر ملاک، همبستگی معنی داری وجود دارد. به علاوه، نتایج نشان دادند بلوغ عاطفی، خودتاب آوری با انعطاف پذیری شناختی به تبیین و پیش بینی ۲۸ درصد از واریانس سازگاری با دانشگاه قادر است. همچنین در تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی بلوغ عاطفی نقش معنی داری در پیش بینی سازگاری با دانشگاه داشتند.

رافیدالی^{۳۷۸} (۲۰۱۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بلوغ عاطفی پیش بینی کنند مهمی برای سطح موفقیت افراد در زندگی محسوب می شود. این پژوهشگران توصیف می کنند افرادی که بلوغ عاطفی کمتری دارند، هیجانات خود را کمتر کنترل می کنند و ممکن است به موقعیت فشارزا تنها با تخلیه هیجانات و رفتارهای ناسازگارانه پاسخ دهند؛ زیرا این افراد روش جایگزین مناسب برای پاسخ گویی به استرس ندارند.

روش، جامعه، نمونه و ابزار تحقیق

این پژوهش از نوع پژوهش های توصیفی است و با توجه به اینکه محقق درصدد بررسی رابطه بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان است، این پژوهش از نوع همبستگی می باشد. در این روش پژوهشی محقق بدون اینکه قصد تغییر در هیچ یک از متغیرها را داشته باشد، ارتباط بین متغیرها را با هم مورد بررسی قرار می دهد، بنابراین تحقیق در موقعیت طبیعی و به دور از هر گونه دستکاری میدانی و آزمایشگاهی انجام شده است.

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان قائم شهر در سال ۱۳۹۸ که تعداد کل آنها برابر ۶۲۰۰ نفر می باشند، تشکیل دادند.

نمونه آماری این پژوهش بر طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) ۳۶۱ نفر می باشند، که از طریق روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. بدین منظور از بین کلیه مدارس مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش شهرستان قائم شهر، ابتدا به صورت تصادفی ۶ مدرسه (دبیرستان پسرانه هدف، دبیرستان امام خمینی، دبیرستان دخترانه دولتی حضرت معصومه، دبیرستان دخترانه فاطمیه) انتخاب و از مدارس انتخاب شده، ۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس از روی لیست دانش آموزان انتخاب به صورت تصادفی انجام شد.

در تحقیق حاضر سه پرسشنامه که شامل پرسشنامه های:

۱- راهبردهای مقابله بیلینگز و موس (۱۹۹۵)

از پاسخ دهندگان خواسته شد یک بحران شخصی یا یک حادثه استرس زا را که به تازگی تجربه کرده اند در نظر آورند و با توجه به اینکه چگونه با آن رویداد درگیر شده اند، ۱۹ ماده پرسشنامه را به صورت بلی / خیر تکمیل کنند. اعتبار همسانی درونی پرسشنامه (۱) مطلوب گزارش شده است (حسینی قدمگانی ، ۱۳۷۶). حسن شاهی (۱۳۸۱)، در پژوهش خود از این ابزار استفاده نموده و پایایی آن را مورد قبول گزارش می نماید. روایی این مقیاس در بسیاری از پژوهش های داخل کشور از جمله آقا محمدیان و پاژن زاده (۱۳۸۱) در حد مطلوب گزارش شده است.

۲- پرسشنامه بلوغ عاطفی یاشویر سینک و بهارگاوا (EMS)

این سیاهه شامل ۴۸ سؤال است که هدف آن بررسی ابعاد مختلف بلوغ عاطفی (عدم ثبات عاطفی، بازگشت عاطفی، فروپاشی شخصیت، ناسازگاری اجتماعی و فقدان استقلال) می باشد. روایی این مقیاس در برابر معیارهای بیرونی یعنی پرسشنامه سازگاری حوزه "گها" برای دانشجویان کالج توسط سینها و سینگ تعیین شده است.

۳- پرسشنامه خود ادراکی هارتر (۱۹۸۹):

پرسشنامه خود ادراکی شامل ۴۸ گویه است و در سال ۱۹۸۹ توسط هارتر معرفی شده است. در این پرسشنامه خود ادراکی افراد مورد سنجش قرار می گیرند.

شیوه جمع آوری اطلاعات

پژوهشگر پس از اخذ تاییدیه اخلاقی و کسب مجوزهای رسمی از اداره آموزش و پرورش شهرستان قائمشهر، با حضور در مدارس این شهرستان ضمن معرفی خود، ۳۶۱ نفر از دانش آموزان مقطع دبیرستان را به صورت نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب کرد. در تمام مراحل اجرایی، پژوهشگر در تعامل نزدیک با شرکت کنندگان بوده، به ابهام و اشکال های احتمالی پاسخ می داد. برای رعایت اصول اخلاقی و به منظور جلب همکاری شرکت کنندگان، پیش از اجرای آزمون اطلاعاتی درباره موضوع و هدف پژوهش تا آنجا که در نتایج پژوهش تأثیرگذار نباشد به شرکت کنندگان داده شد؛ و پس از جلب اطمینان شرکت کنندگان، در مورد اینکه اطلاعات آن ها به هیچ عنوان بصورت فردی مورد تجزیه و تحلیل قرار نخواهد گرفت. لازم به ذکر است که به شرکت کنندگان توضیح داده شد که لازم نیست نام خود را بنویسند.

تجزیه و تحلیل اطلاعات

به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات از دو دسته روش های آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. از آمار توصیفی نظیر میانگین، فراوانی، درصد و انحراف استاندارد برای توصیف متغیر ها در جامعه تحقیق استفاده گشت. در سطح آمار استنباطی از آزمون های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. هر یک از فرضیه های تحقیق با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ آزمون گردید.

یافته ها

داده ها و اطلاعات جمع آوری شده در این پژوهش، در واقع منابع خامی بوده اند که می بایست با ابزار مناسب تجزیه و تحلیل و تشریح گردد تا بتوانند بار کاربردی اطلاعاتی خود را منتقل نمایند. لذا بر همین مبنا، مناسب ترین وسیله برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده های بدست آمده، آزمون های آماری تشخیص داده شده است. با آزمون های آماری پژوهش رابطه بین متغیرهای مختلف را پیدا نموده و در نهایت به پاسخ سوال های مورد نظر خود پرداخته است که در ادامه فصل ملاحظه می شود.

ضمناً روند تجزیه و تحلیل داده ها، تبدیل داده ها به اطلاعات جهت بررسی به فرضیه ها و پاسخ به سوالات بطوریکه بتواند اهداف اصلی و فرعی پژوهش را دنبال نماید به روال زیر صورت گرفته است.

- توصیف جمعیت شناختی آزمودنی های تحقیق
- توصیف متغیرهای تحقیق
- بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق
- بررسی فرضیه های تحقیق
- توصیف جمعیت شناختی آزمودنی های تحقیق

جدول ۴-۱: توزیع فراوانی و درصد فراوانی نمونه ها به تفکیک جنسیت دانش آموزان

جنسیت	شاخص آماری	فراوانی	درصد فراوانی
دختر	۱۹۷	۵۴/۶	
پسر	۱۶۴	۴۵/۴	
مجموع	۳۶۱	۱۰۰	

همانطور که در جدول از مجموع ۳۶۱ نمونه جمع آوری شده، ۵۴/۶ درصد را دانش آموزان دختر و ۴۵/۴ درصد را دانش آموزان پسر تشکیل می دهند.

- توصیف متغیرهای تحقیق

جدول ۴-۲: محاسبه شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد نمونه	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
ادراک شایستگی	۳۶۱	۱۰۹/۶۱	۱/۸۳	۱۰۶	۱۱۲
بلوغ عاطفی	۳۶۱	۵۰/۵۵	۱/۸۴	۴۷	۵۴
مقابله متمرکز بر هیجان	۳۶۱	۱۴/۳۴	۲/۰۳	۱۱	۲۰
مقابله متمرکز بر حل مشکل	۳۶۱	۵۰/۸۴	۶/۸۴	۳۹	۶۴

همانطور که در جدول شماره (۴-۲)، ملاحظه می شود میانگین ادراک شایستگی در دانش آموزان ۱۰۹/۶۱، میانگین بلوغ عاطفی ۵۰/۵۵، میانگین مقابله متمرکز بر هیجان ۱۴/۳۴، میانگین مقابله متمرکز بر حل مشکل ۵۰/۸۴ می باشد.

• بررسی نرمال بودن توزیع داده ها (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف)

بسیاری از آزمون های آماری از جمله آزمون های پارامتریک بر مبنای نرمال بودن توزیع داده ها بنا نهاده شده اند و با این پیش فرض بکار می روند که توزیع داده ها در یک جامعه یا در سطح نمونه های انتخاب شده از جامعه مذکور از توزیع نرمال پیروی نماید. بنابراین تحلیلگر لازم است تا قبل از پرداختن به تحلیل های آماری بررسی متغیرها، نوع توزیع آن متغیرها را بدانند. با آزمون کولموگروف اسمیرنوف می توان به این مهم دست یافت. فرضیه صفر در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف عبارت است از پیروی داده ها از توزیع نرمال و فرضیه مقابل آن عبارت است از عدم پیروی داده ها از توزیع نرمال.

جدول ۴-۳: بررسی نرمال بودن توزیع داده ها

توزیع مشاهدات از توزیع نرمال پیروی می کند. $H_0: (p=0)$				
توزیع مشاهدات از توزیع نرمال پیروی نمی کند. $H_1: (p \neq 0)$				
متغیر	تعداد نمونه	آماره آزمون	مقدار Sig	نتیجه آزمون
ادراک شایستگی	۳۶۱	۱/۰۳	۰/۲۳	توزیع نرمال
بلوغ عاطفی	۳۶۱	۱/۳۵	۰/۰۵۷	توزیع نرمال
مقابله متمرکز بر هیجان	۳۶۱	۰/۸۳	۰/۴۸	توزیع نرمال
مقابله متمرکز بر حل مشکل	۳۶۱	۰/۸۰	۰/۴۵	توزیع نرمال

مطابق جدول (۴-۳)، همانگونه که ملاحظه می شود در این آزمون، سطوح احتمال (مقدار P) در کلیه متغیرهای تحقیق بزرگتر از سطح خطا ۰/۰۱ می باشد. با توجه به مقدار P و عدم رد فرضیه صفر، توزیع داده ها منطبق بر توزیع نرمال قلمداد می گردد. در نتیجه در آزمون فرضیات تحقیق از آزمونهای پارامتریک استفاده شده است.

• تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها

فرضیه اصلی: بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۴-۶: محاسبه ضرایب رگرسیون تأثیر متغیرهای بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی بر راهبردهای مقابله با استرس

سطح معناداری	T	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد شده		شاخص های آماری
		Beta	خطای استاندارد	B	
بلوغ عاطفی					مقابله متمرکز بر هیجان
	۰/۰۰	-۴/۱۶	۰/۸۵	۰/۲۲	-۰/۹۴
	۰/۰۰۰	۵/۸۶	۰/۸۸	۰/۵۵	۳/۲۸
ادراک شایستگی					مقابله متمرکز بر هیجان
	۰/۱۰	۱/۶۳	۰/۳۳	۰/۲۲	۰/۳۷
	۰/۵۰	-۰/۶۶	-۰/۱۰	۰/۵۵	-۰/۳۷

همانطور که مشاهده می شود بلوغ عاطفی با ضریب تأثیر (-۰/۸۵) بر مقابله متمرکز بر هیجان تأثیر دارد و با ضریب تأثیر ۰/۸۸ توان پیش بینی کنندگی مقابله متمرکز بر حل مشکل را دارد (سطح معناداری پایین تر از سطح معنی داری پیش فرض (۰/۰۵) می باشد. اما ادراک شایستگی قادر به پیش بینی راهبردهای مقابله با استرس نمی باشد.

فرضیه اول: بین بلوغ عاطفی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۴-۶: محاسبه میزان رابطه بین بلوغ عاطفی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان				
متغیر	شاخص آماری	تعداد	مقدار ضریب همبستگی	سطح معناداری (α)
بلوغ عاطفی با مقابله متمرکز بر هیجان	۳۶۱	-۰/۵۲	۰/۰۰۰	
بلوغ عاطفی با مقابله متمرکز بر حل مشکل	۳۶۱	۰/۷۸	۰/۰۰۰	

با توجه به ضریب اطمینان ۰/۹۵ و سطح معناداری آزمون ضریب همبستگی پیرسون که از مقدار پیش فرض (۰/۰۵) کمتر است. فرض صفر (عدم وجود رابطه بین بلوغ عاطفی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان) را رد فرض مقابل (وجود رابطه بین بلوغ عاطفی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان) می پذیریم. به عبارت دیگر، می توان چنین نتیجه گرفت: بین بلوغ عاطفی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. و چون مقدار ضریب همبستگی بین بلوغ عاطفی با مقابله متمرکز بر هیجان و مقابله متمرکز بر ارزیابی شناختی منفی است می توان عنوان کرد که افراد با بلوغ عاطفی پایین از سبک های مقابله ای هیجان مدار و ارزیابی شناختی استفاده می کنند. و افراد با بلوغ عاطفی بالا از راهبردهای مقابله های متمرکز بر حل مشکل استفاده می کنند.

فرضیه دوم: بین ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۴-۵: محاسبه میزان رابطه بین ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان

شاخص آماری	تعداد	مقدار ضریب همبستگی	سطح معناداری (α)
ادراک شایستگی با مقابله متمرکز بر هیجان	۳۶۱	-۰/۴۹	۰/۰۰۰
ادراک شایستگی با مقابله متمرکز بر حل مشکل	۳۶۱	۰/۷۶	۰/۰۰۰

با توجه به ضریب اطمینان ۹۵٪ و سطح معناداری آزمون ضریب همبستگی پیرسون که از مقدار پیش فرض (۰/۰۵) کمتر است. فرض صفر (عدم وجود رابطه بین ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان) را رد و فرض مقابل (وجود رابطه بین ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان) می پذیریم. به عبارت دیگر، می توان چنین نتیجه گرفت: بین ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. و چون مقدار ضریب همبستگی بین ادراک شایستگی با مقابله متمرکز بر هیجان منفی است می توان عنوان کرد که افراد با ادراک شایستگی پایین از سبک های مقابله ای هیجان مدار استفاده می کنند. و افراد با ادراک شایستگی بالا از راهبردهای مقابله های متمرکز بر حل مشکل استفاده می کنند.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه اصلی: بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه وجود دارد.

طبق نتایج بدست آمده مشخص شد که بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. بدین معنی که فرضیه اول پژوهش حاضر، مبنی بر ارتباط بین بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان مورد پذیرش و تأیید قرار می گیرد. این یافته و نتیجه در راستای نتایج پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۹۷) میکاییلی و همکاران (۱۳۹۶) سبقتی استاد (۱۳۹۳) اسدی (۱۳۹۳) فرامرزی و همکاران (۱۳۹۲) رافیدالی (۲۰۱۸) کاتارینا میلووا و همکاران (۲۰۱۷) خان (۲۰۱۵) بورتون و همکاران (۲۰۱۴) قرار داشت. در همین راستا رافیدالی (۲۰۱۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بلوغ عاطفی پیش بینی کننده مهمی برای سطح موفقیت افراد در زندگی محسوب می شود. این پژوهشگران توصیف می کنند افرادی که بلوغ عاطفی کمتری دارند، هیجانات خود را کمتر کنترل می کنند و ممکن است به موقعیت فشارزا تنها با تخلیه هیجانات و رفتارهای ناسازگارانه پاسخ دهند؛ زیرا این افراد روش جایگزین مناسب برای پاسخ گویی به استرس ندارند. همچنین شریفی و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی نقش بلوغ عاطفی، خودتاب آوری و انعطاف پذیری شناختی در پیش بینی سازگاری در دانشجویان، نشان دادند بین همه متغیرهای پیش بین و متغیر ملاک، همبستگی معنی داری وجود دارد. به علاوه، نتایج نشان دادند بلوغ عاطفی، خودتاب آوری با انعطاف پذیری شناختی به تبیین و پیش بینی ۲۸ درصد از واریانس سازگاری با دانشگاه قادر است. همچنین در تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی بلوغ عاطفی نقش معنی داری در پیش بینی سازگاری با دانشگاه داشتند.

در تبیین این یافته می توان گفت که، معیارهای بلوغ عاطفی عبارت است از توانایی مواجهه با واقعیت (مقابله متمرکز بر حل مشکل) به جای فرار از مشکلات (مقابله متمرکز بر هیجان)، توانایی برقراری ارتباط خوب با مسئله و تمایل به صادقانه بودن و پذیرفتن نگرانی ها و مشکلات در زندگی است. بنابراین، دانش آموزان بالغ از نظر عاطفی با عقل و منطق تصمیم می گیرند نه با هیجانات خود، در رفتار خود ثبات دارند، می توانند در برابر تاخیر در برآورده شدن نیازها و مشکلات مقاومت کنند، به برنامه ریزی بلند مدت باور دارند. همچنین، سطح بلوغ عاطفی بالا منجر به یکپارچگی هر چه بیشتر احساس، تفکر و عمل می گردد (اثنی عشری و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۴). که مجموع این عوامل باعث افزایش راهبردهای مقابله ای متمرکز بر حل مشکل می گردد. از طرف دیگر، در زمینه ادراک شایستگی بر اساس موضوع پدیدار شناختی می توان گفت که، درک هر فرد از جهان یگانه است. این ادراک ها میدان پدیداری فرد را می سازد. انسان ها همان گونه به محیط واکنش نشان می دهند که آن را ادراک می کنند. میدان پدیداری فرد شامل ادراک های هشیار و ناهشیار اوست. ادراک هایی که فرد نسبت به آن آگاهی دارد یا ندارد، ولی تبیین کننده مهم رفتار است. کسانی که ادراک شایستگی بالایی دارند، عقیده و درک مثبتی از خود دارند و بر اساس همین درک مثبت، نسبت به خود و محیط واکنش نشان می دهند (بیجاری و همکاران، ۱۳۹۲).

فرضیه اول: بین بلوغ عاطفی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه وجود دارد.

طبق نتایج بدست آمده مشخص شد که بین بلوغ عاطفی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. بدین معنی که فرضیه اول پژوهش حاضر، مبنی بر ارتباط بین بلوغ عاطفی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان مورد پذیرش و تأیید قرار می گیرد. این یافته و نتیجه در راستای نتایج پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۹۷) میکاییلی و همکاران (۱۳۹۶) سبقتی استاد (۱۳۹۳) اسدی (۱۳۹۳) فرامرزی و همکاران (۱۳۹۲) رافیدالی (۲۰۱۸) کاتارینا میلووا و همکاران (۲۰۱۷) خان (۲۰۱۵) بورتون و همکاران (۲۰۱۴) قرار داشت. در همین راستا بورتون و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی متوجه می شوند افرادی که توانایی تفکر بلوغ عاطفی دارند، از توجیهات جایگزین استفاده می کنند، به صورت مثبت چهار چوب فکری خود را

بازسازی می کنند و موقعیت های چالش انگیز یا رویدادهای استرس آمیز را راحت تر می پذیرند و نسبت به افرادی که بلوغ عاطفی ندارند سازگاری و تاب آوری بیشتری دارند. همچنین منیکس و مارگارت (۲۰۱۲) به بررسی خوشبینی، کیفیت زندگی و راهبردهای مقابله ای با استرس در بیماران سرطان پرداختند و آنها دریافتند که خوشبینی با سلامت روانشناختی و سلامت کارکرد های جسمانی و با کیفیت زندگی بالاتر و بهتر رابطه دارد، به علاوه خوشبینی با استفاده از سبک های مقابله ای مثبت ارتباط دارد.

در تبیین این یافته می توان گفت که، افرادی که از بلوغ عاطفی پایینی برخوردارند، در برخورد با مشکلات به جای این که مسأله مدار عمل کنند و از دیگران مشورت بخواهند، به طور هیجانی و تکانشگرانه واکنش نشان می دهند و در نتیجه فرصت حل مسأله را از خود می گیرند. آنها بجای اینکه مسأله را حل کنند، تنها به طور گذرا هیجان آن را با رفتارهای تکانشی یا جسمانی کردن کاهش می دهند، در حالی که این راهکار ها در دراز مدت بر مسایل فرد می افزایند. از طرفی دیگر، افرادی که در موقعیت های تنیدگی زا از راهبرد مقابله ای مساله مدار استفاده می کنند در واقع فعالیت های منظم و دسته بندی شده را برای بازسازی دوباره مساله از نظر شناختی به کار می گیرند که در نتیجه آن به نوعی راهبرد و راهکار برای حل مساله خود دست می یابند. همین امر موجب کاهش فشار روانی، افزایش سلامت روانی در آنها می شود (کاملی و همکاران، ۱۳۹۲). از طرف دیگر می توان گفت که، افراد با ویژگی بلوغ عاطفی بالا گرایش به خودتنظیمی دارند و مدیریت بهتری بر هیجانات خود دارند. این افراد توانایی تحمل تنش و نگرانی را در عین حال که نسبت به آن بی تفاوت اند، دارا هستند؛ بنابراین امکان بروز رفتارهای ناسازگارانه در واکنش به موقعیت های فشارزا در آنان تقلیل پیدا می کند و این در بهبود استفاده از راهبردهای مقابله متمرکز بر حل مشکل نقش مهمی دارد (کاپری و رانی^{۳۷۹}، ۲۰۱۴).

فرضیه دوم: بین ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه وجود دارد.

طبق نتایج بدست آمده مشخص شد که بین ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. بدین معنی که فرضیه دوم پژوهش حاضر، مبنی بر ارتباط بین ادراک شایستگی با راهبردهای مقابله با استرس در دانش آموزان مورد پذیرش و تأیید قرار می گیرد. این یافته و نتیجه در راستای نتایج پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۹۷) میکاییلی و همکاران (۱۳۹۶) سبقتی استاد (۱۳۹۳) اسدی (۱۳۹۳) فرامرزی و همکاران (۱۳۹۲) رافیدالی (۲۰۱۸) کاتارینا میلووا و همکاران (۲۰۱۷) خان (۲۰۱۵) بورتون و همکاران (۲۰۱۴) قرار داشت. در همین راستا بورتون و همکاران (۲۰۱۴) قرار داشت. در همین راستا نظری فر و همکاران (۱۳۹۵) در بررسی راهبردهای مقابله با استرس و عزت نفس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان، نشان داد که بین راهبرد مقابله ای اجتنابی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد بدین معنا که با افزایش سطح بکارگیری راهبردهای مقابله ای هیجان مدار و اجتنابی در دانشجویان، میزان خودکارآمدی نیز افزایش می یابد و همچنین نتیجه دیگر آن نشان داد که بین راهبرد مقابله ای مسئله مدار با خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد. به عبارت دیگر راهبردهای مقابله با استرس و عزت نفس پیش بینی کننده های خودکارآمدی تحصیلی می باشد. سونگ (۲۰۱۰) در تحقیق خود ۱۶ هفته برنامه آموزشی مهارت های مقابله ای را بر سلامت جسمی و سلامت روانی شامل (عزت نفس و افسردگی) زنان بالای ۴۵ سال و زیر ۷ سال مورد بررسی قرار داد و به این نتیجه رسید که این آموزش بر ابعاد مختلف توان جسمی و عزت نفس و سلامت روانی زنان سنین بالاتر تأثیر مثبت دارد. همچنین فرامرزی و همکاران (۱۳۹۲) پژوهشی را با عنوان بررسی رابطه بین سبک های مقابله ای با افسردگی نوجوانان، نشان داد که میزان افسردگی دختران بیشتر از پسران است. علاوه بر این، بین سبک مقابله مسأله محور با افسردگی در هر دو جنس و بین سبک مقابله هیجان محور با افسردگی دختران همبستگی منفی مشاهده گردید. بین سبک مقابله ناکارآمد با افسردگی شرکت کنندگان نیز همبستگی مثبت یافت گردید. این پژوهش نشان داد که سبک های مقابله ای مسأله

محور، هیجان محور و ناکارآمد، توانایی پیش‌بینی معنادار افسردگی نوجوانان را دارند؛ در نتیجه استفاده از سبک‌های مقابله مسأله محور و هیجان محور با کاهش و استفاده از سبک مقابله ناکارآمد، با افزایش میزان افسردگی نوجوانان همراه است.

حس کارآمدی و کفایت بالا در دانش آموزان آنها را به سوی کنترل مناسب موقعیت زندگی سوق می دهد. به طور کلی، این افراد با تکیه بر احساس کارآمدی و کفایت کافی در کنترل موقعیت های استرس زا، مشکلات زندگی را کنترل پذیر دانسته، اثرهای منفی عاطفی آن را کمتر برآورد می کنند. هم چنین، ادراک شایستگی باعث اعتقاد به کفایت منابع درونی و بیرونی برای مقابله با الزام های مشکلات و حل مساله می شود. ادراک شایستگی منابع به نوبه ی خود باعث ایجاد حس خود قوی و توانمند و خود هدایت گری می شود. بنابراین، این افراد از راهبردهای مقابله ی مؤثر مانند خود آشکارسازی و جستجوی اطلاعات (راهبرد های مقابله ای متمرکز بر حل مشکل) استفاده می کنند و به تبع آن، کمتر علایم آشفتگی عاطفی (راهبرد های مقابله ای متمرکز بر هیجان) را نشان می دهند (استنتون و رونسون^{۲۸۰}، ۲۰۰۷). از سوی دیگر، اگر پیامدهای مسئله و مشکلات بیش برآورد نشود، فرد توجه افراطی به مسئله و پیامدهای آن را نشان نخواهد داد. مدیریت توجه به همراه احساس ارزش و شایستگی فردی، باعث استفاده از راهبردهای مقابله ای مؤثر می شود که تغییر موقعیت یا افزایش امکانات شخصی را هدف قرار می دهند. به طور کلی، ادراک شایستگی دانش آموزان که با ادراک کنترل بر مسئله و علایم توأم با آن همراه است، موجب عمل به اقدامات عملی مناسب می شود که حل حاصل از این امر خود به ادراک مثبت تر می انجامد. انتظار می رود فردی که دارای ادراک شایستگی است، زمینه ی لازم برای استفاده از راهبردهای مقابله ی تکلیف محور(متمرکز بر حل مشکل) را داشته باشد (بشارت، ۲۰۰۸).

محدودیت ها و پیشنهادهای پژوهش

- این پژوهش صرفاً بر روی دانش آموزان دانش آموزان دبیرستان شهرستان قائم‌شهر در سال تحصیلی ۱۳۹۸ صورت گرفته است. به طبع این تعداد شامل تمامی دانش آموزان نیستند. بنابراین در تعمیم نتایج به کل جامعه باید احتیاط و دانش کافی مبذول گردد.
- کمبود همکاری برخی از مدیران مدارس جهت تکمیل پرسشنامه.
- استفاده از پرسشنامه هایی که پایایی و روایی آنها در شهر هایی به غیر از استان ما به دست آمده بود که تعمیم پذیری را کمی دشوار می سازد.
- بر اساس نتیجه حاصل از فرضیه های پژوهش پیشنهاد می شود که، مشاوران و روانشناسان شاغل در مدارس، برای دانش آموزان با برپایی جلسات آموزشی به شیوه کارگاه، مشاوره های گروهی و فردی، دانش آموزان را با حیطه های راهبردهای مقابله با استرس آشنا نمایند.
- استفاده از یافته های پژوهش در برنامه ریزی درسی مدارس ها با توجه به اینکه افزایش بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی بر راهبردهای مقابله دانش آموزان تاثیر گذار است.
- پیشنهاد می شود پژوهش مورد نظر روی گروه های بزرگتر مورد آزمایش قرار گیرد تا اعتبار این روش با اطمینان بیشتری برآورد شود.

منابع

- آقازارتی، مرضیه. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر مدیریت استرس و راهبردهای مقابله ای و کنترل متابولیک نوجوانان مبتلا به دیابت نوع یک. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا (س).
- احدی، حسن و جمهری، فرهاد. (۱۳۹۲). روان شناسی رشد (نوجوانی و بزرگسالی). تهران: پردیس.
- اسدی، ریحانه. (۱۳۹۳). رابطه راهبردهای مقابله با فرسودگی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سمنان.
- اصلانو، زهرا. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت هوش هیجانی بر کاهش نشانگان استرس و راهبردهای مقابله ای در مادران دارای فرزند عقب مانده ذهنی آموزش پذیر. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران.
- اکبرزاده، ن. (۱۳۹۷). گذر از نوجوانی به پیری (روانشناسی رشد و تحول). تهران: دانشگاه الزهرا.
- برک، لورا. (۱۳۹۷). روانشناسی رشد (از نوجوانی تا پایان زندگی). ترجمه یحیی سید محمدی. تهران، نشر ارسباران.
- بنائی، نازی و عسگری، محمد. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت های مقابله با استرس و راهبردهای مقابل های بر سلامت روان دانشجویان دختر. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی. سال سوم، شماره ۱۲، ص ۱۲۶-۱۴۳.
- بهرامی، سودابه. (۱۳۹۲). مقایسه سرسختی و شیوه های مقابله با استرس در افراد نابینا و بینا ۳۰-۲۰ سال. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود.
- بهزادی پور، ساره. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی درمان شناختی- رفتاری مدیریت استرس و درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کیفیت زندگی و راهبردهای مقابله ای زنان مبتلا به سرطان پستان. پایان نامه دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- بهشتی، الهام. (۱۳۹۰). اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی، سبک مقابله ای هیجان مدار و پرخاشگری دانشجویان دختر شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.
- بهمنی، مریم. (۱۳۸۹). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و رضایت زناشویی والدین با راهبردهای مقابله با استرس دانشجویان دانشگاه آزاد مرودشت. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- پورحسین، رضا. (۱۳۹۳). روانشناسی خود. تهران، انتشارات امیر کبیر.
- پینترچ، پال آر و شانک، دیل ایچ. (۱۳۹۶). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: علم.
- ترابی نیا، رویا. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط بین استرس ادراک شده، فشار مسئولیت و راهبردهای مقابله ای با کیفیت زندگی مادران کودکان مبتلا به اختلال یادگیری. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه محقق اردبیلی.
- ثریا خواه، سمیرا. (۱۳۹۳). پیش بینی ابعاد بلوغ عاطفی براساس سبک های والدگری در دانش آموزان دبیرستانی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- حسینی، اعظم. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه ای کیفیت زندگی و راهبردهای مقابله با استرس در بیماران نارسایی قلبی و افراد سالم. پایان نامه کارشناسی ارشد. - دانشگاه تربیت مدرس.

حق جو، ریحانه. (۱۳۸۹). بررسی ارتباط بین راهبردهای مقابله با استرس و میزان اضطراب بیماران مبتلا به مولتیپل اسکیزوزیس. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

حکمت، م. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین استرس و سبک های مقابله ای در دانشجویان دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

خراسانی، فاطمه. (۱۳۹۴). مقایسه طرحواره های ناسازگار اولیه، راهبرد های مقابله ای و بلوغ عاطفی بین دانشجویان دارای آسیب عاطفی و بدون آسیب عاطفی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود.

خلعتبری، ج. و عزیززاده، ف. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت های زندگی و راهبردهای مقابله با فشار روانی بر سلامت روان دانشجویان دختر. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. سال دوازدهم، دوره ۱.

دارابی، ندا. (۱۳۹۲). پیش بینی سازگاری عاطفی، تحصیلی، اجتماعی بر اساس سبک های تفکر در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

دانش پور، آیدا. (۱۳۸۹). رابطه راهبردهای فراسناختی با پرخاشگری و شیوه های مقابله با استرس دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

رضایی، حسین. (۱۳۹۵). بررسی نقش واسطه ای راهبردهای مقابله ای در رابطه بین کمال گرایی و اهمال کاری دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.

زارع زاده، لیلا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه سبک های زندگی و راهبردهای مقابله ای استرس با هویت اجتماعی زنان شهر ابرکوه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

سبقتی استاد، علیرضا. (۱۳۹۳). نقش واسطه ای خودکنترلی در رابطه سبک های دلبستگی والدینی و راهبردهای مقابله ای نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

سلیمانی، اسماعیل، بابایی، کریم، عطادخت، اکبر. (۱۳۹۵). بررسی نقش تمییزی تاب آوری روا شناختی و سبک های مقابله ای هیجان مدار و مسئله همدار در پیشب بینی پروفایل آشفته گی روانشناختی دانشجویان. فرهنگ در دانشگاه اسلامی. سال ششم، شماره دوم، ص ۲۳۳-۲۵۰.

سیاروچی، ژوزف، فورگاس، ژوزف، مایر، جان. (۱۳۹۲). هوش عاطفی در زندگی روزمره. ترجمه، اصغر نوری امام زاده ای، حبیب الله نصیری. اصفهان: نشر نوشته.

شاهمیری، ح.، قریشی زاده، م. ع. (۱۳۸۸). رابطه راهبردهای مقابلهای با ویژگیهای فردی و شدت افسردگی در بیماران مبتلا به افسردگی اساسی، مجله علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز، دوره ۲۸، ش ۱، ۸۱-۸۶.

شریفی، علی، مهرابی زاده، مهناز، رحیمی، محمد. (۱۳۹۷). نقش بلوغ عاطفی، خودتاب آوری و هوش معنوی در پیش بینی سازگاری با دانشگاه با کنترل انعطاف پذیری شناختی در دانشجویان پسر. دوره ۴، شماره ۳، ص ۱-۱۲.

شهبازی راد، افسانه. (۱۳۹۰). رابطه معنویت، تاب آوری و راهبرد مقابله ای با بهزیستی و کیفیت زندگی در دانشجویان دانشگاه رازی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه رازی کرمانشاه، دانشکده علوم اجتماعی، گروه روانشناسی.

شهرآرای، مهرناز. (۱۳۹۴). روانشناسی رشد نوجوان: دیدگاه تحولی. تهران، انتشارات علم.

- صادقی، حمیدرضا. (۱۳۸۸). تاثیر فرارشناخت بر راهبردهای مقابله با استرس در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه های استان اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.
- صافی، احمد. (۱۳۹۶). سازمان مدیریت در آموزش و پرورش. چاپ دهم. انتشارات ارسباران.
- صفارپور، آ. (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه رابطه بلوغ عاطفی و سازگاری زناشویی کارکنان مرد متأهل دارای استیباط سالم و ناسالم از خانواده های خود در شرکت خطوط لوله نفت منطقه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- طاهری نیا، سمانه. (۱۳۹۱). رابطه ی بین راهبردهای مقابله ای و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی و اضطراب در دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رازی کرمانشاه.
- علیزاده، شیدا. (۱۳۹۲). نقش تیپ های شخصیتی و راهبردهای مقابله ای در پیش بینی افسردگی در زنان نابارور. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.
- غضنفری، ف.، قدمپور، ع. (۱۳۸۷). بررسی رابطه راهبردهای مقابله ای و سلامت روانی در ساکنین شهر خرم آباد، فصلنامه اصول بهداشت روانی، سال ۱۰، ش ۳۷، ص ۵۴-۴۷.
- فرامرزی، سالار، عابدی، محمدرضا و کریمی، محمد. (۱۳۹۲). رابطه سبک های مقابله ای با افسردگی پسران و دختران نوجوان. پژوهش علوم شناختی و رفتاری. دوره ۳، شماره ۲، ص ۱۷-۲۶.
- قربانی، فاطمه. (۱۳۹۱). ویژگیهای روانسنجی راهبردهای مقابله ای لازاروس (WOCQ) در معتادان و اقدام کنندگان به خودکشی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- غضنفری، فیروزه و قدم پور، عزت الله. (۱۳۹۰). بررسی رابطه راهبردهای مقابله ای و سلامت روانی در ساکنین شهر خرم آباد. فصلنامه اصول بهداشت روانی. سال دهم، شماره سی و هفتم، صفحه ۵۴-۴۷.
- کاملی، دینا، حجت، کاوه، جاجرمی، محمود. (۱۳۹۲). مقایسه مولفه های شخصیتی و راهبردهای مقابله ای در مردان مبتلا به اعتیاد به مواد مخدر و افراد غیر معتاد. مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی. (۴)۵: ۸۱۹-۸۱۳.
- محبی نورالدین وند، محمدحسین، شهنی ییلاق، منیجه، شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان شناختی (امید، خوش بینی، تاب آوری و خودکارآمدی) با هدف های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان. پژوهش در برنامه ریزی درسی. دوره ۱۱، شماره ۱۳ (پیاپی ۴۰)، ص ۶۱-۷۹.
- محسنی، نیک چهره. (۱۳۹۵). ادراک خود از کودکی تا بزرگسالی. تهران، بعثت.
- مهدوی، فرزانه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه کیفیت زندگی، راهبردهای مقابله ای با میزان امید به زندگی در خانواده های کودکان مبتلا به اوتیسم. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه ارومیه.
- میکائیلی، نیلوفر، پرزور، پرویز و حاتملو، رحیمه. (۱۳۹۶). ارتباط ویژگی های شخصیتی و راهبردهای مقابله با استرس با خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دختر. مطالعات روانشناسی تربیتی سال سیزدهم، شماره ۲۶، ص ۳۵-۴۷.
- مینوچین، سالوادور. (۱۳۹۶). خانواده و خانواده درمانی. ناشر: موسسه انتشارات امیرکبیر.

یاوری، علی. (۱۳۹۲). بررسی رابطه سبک های هویت و بلوغ عاطفی با سازگاری اجتماعی معنادان مرد تحت درمان نگهدارنده متادون مراکز شهر بجنورد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان.

یزدی، معصومه. (۱۳۹۱). رابطه بلوغ عاطفی والدین و سازگاری اجتماعی فرزندان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

Attaché, A., & Furnham, A. (2008). A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The big five, trait emotional Intelligence and humor styles. *Personality and individual difference*, 44(7), Pages 1562-1573.

Ball, S. A. (2012). Personality traits, problems and disorders: Clinical applications to substance use disorders. *Journal of Research in Personality*, 39(1), 84-102.

Berger, K. S. (2012). *The developing person, through Childhood and Adolescence (Fifth Edition)*. New York: Bronx Community College.

Besharat M. (2008). Attachment styles and coping with stress. *Journal of Iranian psychologists*; 3: 225-35.

Brewer, M. (2010). *the social self: On being the same and different at the same time*. *Personality and social Psychology Bulltten*. 17(5). pp: 473- 482.

Buhrau.D., & Sujan. M. (2015). emporal mindsets and self-regulation: The motivation and implementation of self-regulatory behaviors. *Journal of Consumer Psychology*, 25(2), 231-244.

Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2014). Feasibility and effectiveness of psychosocial emotional maturity training: a pilot study of the READY program. *Psychology, Health & Medicine*, 15(3), 266-277

Cole DA, Rehm LP. (2015). Family interaction patterns and childhood depression. *J Abnorm Child Psychol* ; 14: 297-314.

Dafei, M. (2015). *The Investigation of Relation between Coping Strategies with Individual Characteristics and Mental Health of Unfertilized Couples of Yazd*. [MSc Thesis]. Tehran, Iran: School of Medicine, Tarbiat Modares University. P. 40-8.

Damon, W., Hart, D. (2015). *self-understanding in Childhood and adolescence, Canada*: Cambring University press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). *The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality*. *Journal of Research in Personality*, 19, 109- 134.

Fielder, K., & Bless H. (2009). *The formation of beliefs at the interface of affective and cognitive processes*. *Emotion Review*, 3 (11), 70-144.

Freedenberg, E. (2010). Coping Competencies: What to teach and when. *Theory in to practice*, 9, 437-442

Greene. SH. (2014). *Psychological development of girls and women: rethinking change in time*. London, New York: Routledge.

Jopling. D. A. (2010). *Self- knowledge and the self*. New York: Routledge. 113-123

Kaplan, H.I and Sadock, Bij. (2017). *Comprehensive textbook of Psychiatry VI*. Williams & Wilkins.

Kapri, U. C., & Rani, N. (2014). Emotional Maturity: Characteristics and Levels. *International Journal of Technological Exploration and Leasrning*, 3(1), 359-361.



- Katarin millova and jaroslava Dosedlora. (2017). Optimism and coping strategies In high school student. *journal psychology of Education*: Vol.13,ISS,3; pg 100-110.
- Khan, Mehjabeen. (2017). "Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College," *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*: Vol. 5, Article 4.
- Laird, J.D. & Bresler, C. (2011). *The Process of Emotional Feeling: A Self-Perception theory*. In M. Clark (Ed.) *Emotion: Review of Personality and Social Psychology*: 13, 223-234..
- Lazarus, R S and Folkman, S. (2015). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Mannix and Margaret. (2012). Optimism , quality of life ,and coping style in adolescents with cancer .*journal of social and clinical psychology* ,120-130.
- MacCann, C; Fogarty, G J.; Zeidner, M; Roberts, RD. (2011). Coping Mediates the Relationship between Emotional Intelligence (EI) and Academic Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1):60-70.
- McKee, S. A., Hinson, R. E., & Wall, A. M. (2013). Alcohol outcome expectancies and coping styles as predictors of alcohol use in young adults. *Addictive Behaviors*, 23(1), 17-22.
- Moos, R, H, & Billings, A, G. (2015). "Conceptualizing and measuring coping resources and coping processes." In I. Goldberger, & S, Breznitz (Eds). *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects* (pp. 212-230). New York: Free Press.
- Ninot, G., Bilard, J., & Delignieres, D. (2010). Effects of integrated or segregated sport participants on the physical self for adolescents with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 5 (49), 682-689.
- Paste, G., & Aminabhaqi, Q. (2010). Impact of emotional maturity on stress and Selfconfidence of adolescents. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 32, 69-75.
- Rafeedali, E. (2018). Influence of self concept and emotional maturity on leadership Behavior of secondary schools Heads in Kerala, India. *European Journal of Education Studies*, 8(11), 11-19.
- Ramsden AC. (2014). *Neuro Psychotherapy*. [Cited 2000 Jun 5]. Available from: <http://weekendworkshops.com.au/profile/AncaRamsden>. 5. Live J. What is emotional maturity? Available from: URL; <http://www.JonathanLive.com/jpg>. Html.
- Reeve, J. M. (2012). *Understanding motivation and emotion*. New Jersey.
- Rommer, D., Hennessy, M. (2010). A biosocial-affect model of adolescent sensation seeking the role of affect evaluation and peer group influence in adolescent drug use. *Society for Prevention Research*, 8(2), 89-101.
- Safarpour A. (2010). Investigation and study relationship between emotional maturity and marital adjustment of married men employed at Tehran Oil Pipelines Company with healthy and unhealthy perception of their original families. MS. Dissertation. Tehran: *Shahid Beheshti University*: 34-55.
- Stanton AL, Revenson TA, Tennen H. (2007). Health psychology: psychological adjustment to chronic disease. *Annu Rev Psychol*; 58: 565-92.
- Sung, R. (2010). Effectiveness of a stress management program in hardiness and health status. *Journal of Behavioral medical*, 6, 12-24.
- Taylor, S. E. (2014). *Health Psychology (4th ed.)*. New York. McGraw-Hill.
- Todd, Y., kent, A. (2013). *Student athletes perception of self*. Adolescence, 38, 152: Proquest Medical Library.



Van de Vliet, p & etl. (2012). *Relationships between Self-perceotion and negative affect in adult Flemish Psychiatric suffering from mood disorder*. Psychology of sport and Exercise, 3, 309-322.

Zupiria, Gorostidi X.; X. Huitzi Egilegor, M. Jose Alberdi Erice, M. Jose Uranga Iturriotz, I. Eizmendi Garate, M. Barandiaran Lasa & X. Sanz

The study of the relationship between emotional maturity and perceived competence with coping strategies high school students in Qhaemshahr

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between emotional maturity and competence perception with coping strategies in high school students in Ghaemshahr. The research method is descriptive-correlational. The statistical population of this study consisted of all high school students in Ghaemshahr city in 1398 with a total of 5 students. The statistical sample of this study is 361 according to Krejcie & Morgan (1970) table, who were selected through simple random sampling. The data collection tool was Coping Strategies Questionnaire, Emotional Maturity Questionnaire and Self-Perception Questionnaire. Descriptive and inferential statistical methods were used for data analysis. Descriptive statistics such as mean, frequency, percentage and standard deviation were used to describe the variables in the research population. Pearson correlation and regression tests were used for inferential statistics. Each of the research hypotheses was tested using SPSS 24 software. Findings showed that there is a relationship between emotional maturity and competence perception with stress coping strategies in high school students in Ghaemshahr. Based on the results of the research hypotheses, it is suggested that school counselors and psychologists familiarize students with the areas of stress management strategies by conducting workshop sessions through group, individual and group counseling.

Key words: Emotional maturity, Competency perception, Stress coping strategies, Students.

اثربخشی آموزش خوددلسوزی بر بهبود مهارت های زندگی دانش آموزان تک

سرپرست (مورد مطالعه): دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوره اول شهر اردبیل)

محمد نریمانی

استاد ممتاز گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی
narimani@uma.ac.ir

ساناز عینی

دکترای روانشناسی تخصصی، دانشگاه محقق اردبیلی
Sanaz.einy@yahoo.com

زهرا رستم اوغلی

دکترای روانشناسی تخصصی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل
Zahrar715@yahoo.com

رامین تقوی

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل
r_tagavy@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش خوددلسوزی بر بهبود مهارت های زندگی دانش آموزان تک سرپرست انجام شد. طرح پژوهش حاضر، آزمایشی و از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. حجم نمونه به تعداد ۳۰ نفر (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب گردید. گروه آزمایش تحت آموزش خوددلسوزی به صورت گروهی قرار گرفت. ابزار جمع آوری داده ها، پرسشنامه ی مهارت های زندگی ساعت چی و همکاران (۱۳۸۹) بود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که آموزش خوددلسوزی بر بهبود مهارت های زندگی دانش آموزان تک سرپرست تأثیر معناداری دارد ($P < 0.05$). بنابراین با توجه به نتایج پژوهش، توجه به خوددلسوزی در مدارس از اهمیت بالایی برخوردار است و عامل مهمی در بهبود مهارت های زندگی دانش آموزان تک سرپرست می باشد.

واژگان کلیدی: آموزش خوددلسوزی، مهارت زندگی، تک سرپرست.

مقدمه

یکی از محوری ترین محیط های تربیتی است که در حفظ سلامت روانی، اجتماعی و جسمانی فرد نقش بسزایی دارد، خانواده است. شرایط روانی خانواده مانند روابط عاطفی والدین نسبت به فرزندان، فرزندان نسبت به یکدیگر و والدین نسبت به هم در ایجاد سازگاری و سلامت روانی، رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت و موفقیت تحصیلی و شغلی فرزندان نقش تسهیل کننده یا بازدارنده دارد و فقدان و غیبت هر یک از آنها اثری مخرب بر فرزندان و خانواده می گذارد (پیش و پاسانیسی^{۳۸۱}، ۲۰۱۸). خانواده به عنوان نخستین پایگاه آموزش و پرورش، از اساسی ترین عوامل در شکل گیری، تکوین و پرورش شخصیت و سازگاری فرد با جامعه است. بدون تردید، هرگونه نقص و نارسایی در ساخت خانواده می تواند از همان طفولیت در رشد و پرورش کودک، تأثیر نامطلوبی داشته باشد (بخش و همکاران، ۱۳۹۱). پدر و مادر دو رکن اساسی خانواده هستند که با به وجود آوردن محیطی امن و سالم، رشد روانی فرزندان خود را میسر می سازند. لذا عدم حضور هر یک از والدین در محیط خانواده، تعادل آن را بر هم زده و آثار سوء بر رشد طبیعی فرزندان می گذارد. یکی از قربانیان اصلی پیامدهای ناشی از فقدان والدین (بر اثر فوت یا طلاق)، کودکان هستند (دوناهی^{۳۸۲}، ۲۰۱۸). امروزه یکی از مسائل دامن گیر جامعه و به خصوص آموزش و پرورش وجود دانش آموزانی است که به هر دلیل دچار محرومیت یکی از والدین هستند. محرومیت از پدر یا مادر یکی از شرایط خاص خانوادگی است که به عنوان یک متغیر مهم محیطی به طور مستقیم و غیر مستقیم می تواند اثرات ویژه ای بر روی رشد عمومی و ابعاد مختلف رفتار کودک به خصوص در زمینه سلامت روانی، جسمانی و عملکرد تحصیلی داشته باشد (لئوپولد و کالمیجن^{۳۸۳}، ۲۰۱۶).

پژوهش ها نشان می دهد عدم سازگاری کودکان با فقدان حضور والدین شان می تواند اثرات زیان بار و مخربی بر سلامت روانی (دی اونوفریو و امری^{۳۸۴}، ۲۰۱۹)، کارکرد روان شناختی (بریور^{۳۸۵}، ۲۰۱۰)، خودپنداره (آتا و یاگان گودر^{۳۸۶}، ۲۰۱۸؛ پیسو و همکاران^{۳۸۷}، ۲۰۱۶) و افزایش رفتارهای پرخطر (آدو و همکاران^{۳۸۸}، ۲۰۱۶؛ لیسو و همکاران^{۳۸۹}، ۲۰۱۶) داشته باشد به گونه ای که فرزندان چنین خانواده ای مشکلات عاطفی، رفتاری و تحصیلی بیشتری را تجربه می کنند، از میزان رشد عاطفی و اجتماعی و سلامت روانی کمتری برخوردارند، موفقیت های تحصیلی کمتری کسب می کنند، ناسازگاری های روان شناختی بیشتری از خود بروز می دهند و عزت نفس پایین و مشکلات اجتماعی بیشتری دارند (کلی^{۳۹۰}، ۲۰۰۷؛ کلارک - استوارت و برنتانو^{۳۹۱}، ۲۰۰۶). طبق تعریف سازمان جهانی بهداشت، مهارت های زندگی^{۳۹۲} توانایی رفتاری مثبت و سازگاری هستند که افراد را برای مقابله مؤثر با خواسته ها و چالش های روزمره آماده می کند. در حالت خاص، مهارت های زندگی گروهی از مهارت های روانی و مهارت های بین فردی هستند که افراد را در تصمیم گیری آگاهانه، حل مسائل، تفکر انتقادی و تفکر خلاق، ارتباط مؤثر، ایجاد روابط سالم، انتقادی و تفکر خلاق، ارتباط مؤثر، یک شیوه سالم و مولد کمک می کند. مهارت های زندگی ممکن است درباره فعالیت های شخصی یا فعالیت های مربوط به دیگران باشند، همچنین ممکن است از آنها جهت تغییر محیط به یک محیط سالم استفاده شود (سازمان جهانی بهداشت^{۳۹۳}، ۲۰۰۳). مهارت های زندگی به عنوان توانایی برای پذیرش رفتار مثبت تعریف می شود و افراد را قادر می سازد که به طور مؤثر با نیازها و چالش های زندگی روزمره مقابله کنند (معین القرابی و صنعتی^{۳۹۴}، ۲۰۰۸). آموزش مهارت های زندگی یکی از برنامه های سازمان بهداشت جهانی برای کودکان، نوجوانان و جوانان به ویژه در سطح مدارس است و چنین برنامه هایی به کودکان کمک می کند تا مهارت های مورد نیاز در برخورد با نیازها و چالش های زندگی جدید را کسب کنند. این مهارت ها، آنان را در برابر استرس ها و فشارهای روانی که ممکن است سلامتی آنان را به خطر بیاندازد، محافظت می کند

381. Pace & Passanisi

382. Donahey

383. Leopold & Kalmijn

384. D'Onofrio & Emery

385. Brewer

6. Ata & Yağan Güder

387. Pesu

388. Addo

389. Lacey

390. Kelly

391. Clarke-Stewart & Brentano

392. life skills

393. World Health Organization (WHO)

(یوسنیتاساری، ساروی و ایسنائی^{۳۹۵}، ۲۰۲۰). آموزش مهارت‌های زندگی موجب ارتقای توانایی‌های - روانی اجتماعی می‌گردد. این توانایی‌ها فرد را برای برخورد مؤثر با کشمکش‌ها و موقعیت‌های زندگی یاری می‌بخشند، و به او کمک می‌کنند تا با سایر انسان‌ها، جامعه و محیط خود مثبت و سازگارانه عمل کند و سلامت روانی خود را تأمین نماید. بدین ترتیب، تمرین مهارت‌های زندگی موجب تقویت یا تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار انسان می‌گردد. در نتیجه، با پدید آمدن رفتارهای مثبت و سالم بسیاری از مشکلات بهداشتی قابل پیشگیری خواهند بود (رابینسون و زاجیچک^{۳۹۶}، ۲۰۰۵).

یکی از ویژگی‌هایی که ممکن است در درمان و کاهش آسیب‌های شناختی دانش‌آموزان تک سرپرست تأثیر داشته باشد، خوددلسوزی^{۳۹۷} است که به عنوان یک عامل شخصیتی مثبت و حفاظتی در برابر مشکلات و آسیب‌های روانی عمل می‌کند (کارتر و هال^{۳۹۸}، ۲۰۱۳). این ساختار توسط نف^{۳۹۹} (۲۰۰۳) به صورت یک شکل سالم خودپذیری است که بیانگر میزان پذیرش و قبول جنبه‌های نامطلوب خود و زندگی‌مان است. خوددلسوزی دارای سه ویژگی است؛ خودمهربانی، انسانیت متمرکز و تمرکز حواس باکیفیت است. جنبه‌های خوددلسوزی به عنوان یک عامل حفاظتی قابل انعطاف برای پیامدهای آسیب‌شناسی روانی ناشی از رویدادهای آسیب‌زا عمل می‌کند (میران^{۴۰۰} و همکاران، ۲۰۱۴ و زلر^{۴۰۱} و همکاران، ۲۰۱۴). مطالعات نشان می‌دهد که درمان خوددلسوزی می‌تواند آسیب‌های شناختی را از نظر پیش‌بینی‌دها و پیامدهای درمانی توجیه کند (جاو^{۴۰۲} و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین افزایش خوددلسوزی به عنوان یک حوزه‌ی مهمی از مداخله برای افراد مواجهه‌شده با رویدادهای آسیب‌زا است؛ از اینرو، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش خوددلسوزی بر بهبود مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان تک سرپرست انجام شد.

روش تحقیق

طرح پژوهش حاضر، آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر تک‌سرپرست دوره اول متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. حجم نمونه به تعداد ۳۰ نفر (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردید و به طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گماشته شد. ملاک‌های ورودی شامل تک سرپرستی (زندگی با یک والد به دلیل مرگ یا طلاق)، رضایت آگاهانه و توانایی خواندن و نوشتن بود و ملاک خروج نیز عدم تمایل به ادامه پژوهش و غیبت بیش از سه جلسه در پژوهش بود. جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

مقیاس مهارت‌های زندگی: این پرسشنامه توسط ساعتچی، کامکاری و عسکریان (۱۳۸۹) ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۴۰ گویه می‌باشد که بر مبنای طیف پنج تایی لیکرت «خیلی زیاد»، «زیاد»، «تاحدی»، «کم» و «خیلی کم» تنظیم گردیده است. این پرسشنامه به دلیل زیر بنای نظری مناسب و تأیید خبرگان با تخصص موضوعی از روایی محتوایی لازم برخوردار است (جمالی، ۱۳۹۲). در پژوهش جمالی (۱۳۹۲) برای بررسی پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. بدین منظور یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسشنامه پیش‌آزمون گردید و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماری SPSS میزان ضریب پایایی برای مؤلفه آموزش خودآگاهی (۰/۸۳)، داشتن هدف در زندگی (۰/۶۵)، مهارت مربوط به ارتباطات انسانی (۰/۸۸)، روابط بین فردی (۰/۸۹)، مهارت تصمیم‌گیری (۰/۸۹)، بهداشت و سلامت روان (۰/۸۴)، مهارت در حل مسئله (۰/۷۴)، مهارت مشارکت و همکاری (۰/۷۱)، تفکر خلاق (۰/۸۶)، تفکر انتقادی (۰/۶۷)، و برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ بوده است که مبین سطح مطلوب پایایی این پرسشنامه می‌باشد.

395. Yusnitasari, Sarwi & Isnaeni

396. Robinson & Zajicek

397. Self-compassion

398. Carter & Hall

399. Neff

400. Miron

401. Zeller

402. Joe

جدول ۱ مداخله آموزشی و جلسات برنامه آموزشی دلسوزی به خود

جلسات	هدف
اول	تعریف استرس و آسیب پذیری روانی ناشی از طلاق و اثرات آن بر افراد و مفهوم سازی آموزش متمرکز بر دلسوزی.
دوم	آموزش همدلی: آموزش برای درک و فهم این که افراد احساس کنند که امور را با نگرش همدلانه دنبال کنند.
سوم	آموزش همدردی: شکل گیری و ایجاد احساسات بیشتر و متنوع تر در ارتباط با مسائل افراد برای افزایش مراقبت و توجه به سلامتی خود.
چهارم	آموزش بخشایش: پذیرش اشتباهات و بخشیدن خود به خاطر اشتباهات برای سرعت بخشیدن به ایجاد تغییرات.
پنجم	آموزش پذیرش مسائل: پذیرش تغییرات پیش رو و تحمل شرایط سخت و چالش برانگیز با توجه به متغیر بودن روند زندگی و مواجه شدن افراد با چالش های مختلف
ششم	آموزش رشد احساسات ارزشمند و متعالی: ایجاد احساسات ارزشمند در خود تا بتوانند برخورد مناسب و کارآمدی با محیط داشته باشند.
هفتم	آموزش مسئولیت پذیری: آموزش مسئولیت پذیری مؤلفه اساسی آموزش دلسوزی به خود است که بر اساس آن آزمودنیها یاد می گیرند تفکر خود انتقادی نداشته باشند تا بتوانند دیدگاهها احساسات جدیدی که کارآمدتر هستند را در خود ایجاد کنند.
هشتم	آموزش و تمرین مهارت ها: مرور و تمرین مهارت های ارائه شده در جلسات گذشته برای کمک به آزمودنی ها تا بتوانند به روشهای مختلف با شرایط متفاوت زندگی خود مقابله کنند.

پس از اخذ معرفی نامه از اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، با مراجعه به مدارس دخترانه متوسطه دوره اول شهر اردبیل، تعداد ۳۰ دانش آموز به روش نمونه گیری هدفمند و براساس ملاک های ورود انتخاب شدند و به طور تصادفی نیمی از آنان در گروه آزمایش و نیم دیگر در گروه گواه قرار گرفتند. پس از اخذ رضایت آگاهانه، به وسیله پرسشنامه ی مهارت های زندگی (ساعتچی و همکاران، ۱۳۸۹) مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس برای گروه آزمایش آموزش خوددلسوزی را ۸ جلسه ۷۵ دقیقه ای دریافت کردند. گروه گواه نیز ملاقات هایی با آزمونگر داشتند، ولی درمان فعال و مشخصی روی آنها اجرا نشد. با فاصله دو هفته پس از اتمام مداخلات، اقدام به جمع آوری داده های پس آزمون شد. شایان توجه است که برای هر دو گروه رضایت نامه اخذ شد که این رضایت نامه شامل رضایت والدین شرکت کننده بود. در ضمن محرمانه بودن اطلاعات، صادقانه بودن اطلاعات، اصل رازداری و اصل نوع دوستی خیررسانی نیز رعایت گردید. داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS-23 و تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته ها

میانگین سنی در گروه آزمایش $2/31 \pm 52/35$ سال و در گروه گواه $1/87 \pm 51/14$ سال بود.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون مؤلفه های مهارت های زندگی در گروه های آزمایش و گواه

متغیر	گروه	تعداد	پیش آزمون	پس آزمون
			انحراف معیار \pm میانگین	انحراف معیار \pm میانگین
آموزش خود آگاهی	آزمایش	۱۵	$12/10 \pm 3/11$	$14/55 \pm 2/21$
	گواه	۱۵	$12/50 \pm 2/27$	$12/91 \pm 3/32$
داشتن هدف در زندگی	آزمایش	۱۵	$11/80 \pm 3/22$	$14/15 \pm 3/72$
	گواه	۱۵	$11/55 \pm 3/59$	$11/57 \pm 3/37$
ارتباطات انسانی	آزمایش	۱۵	$11/14 \pm 2/13$	$13/75 \pm 4/31$
	گواه	۱۵	$13/52 \pm 2/47$	$13/91 \pm 4/32$
روابط بین فردی	آزمایش	۱۵	$12/34 \pm 4/14$	$14/11 \pm 3/42$
	گواه	۱۵	$12/55 \pm 3/21$	$12/23 \pm 3/17$
تصمیم گیری	آزمایش	۱۵	$12/10 \pm 3/11$	$13/57 \pm 2/11$
	گواه	۱۵	$11/50 \pm 2/27$	$11/91 \pm 3/32$

بهداشت و سلامت روان	آزمایش	۱۵	۱۲/۸۰±۳/۲۲	۱۵/۳۵±۲/۳۲
	گواه	۱۵	۱۱/۵۵±۳/۵۹	۱۱/۵۷±۳/۳۷
حل مسئله	آزمایش	۱۵	۱۱/۱۰±۳/۱۱	۱۴/۹۵±۲/۲۱
	گواه	۱۵	۱۱/۵۰±۲/۲۷	۱۲/۱۱±۲/۱۲
مشارکت و همکاری	آزمایش	۱۵	۱۳/۸۰±۳/۲۲	۱۴/۱۵±۳/۷۲
	گواه	۱۵	۱۳/۱۵±۳/۵۹	۱۳/۵۷±۳/۲۷
تفکر خلاق	آزمایش	۱۵	۱۱/۱۰±۳/۱۱	۱۴/۵۵±۲/۲۱
	گواه	۱۵	۱۱/۵۰±۳/۱۷	۱۲/۹۱±۳/۳۲
تفکر انتقادی	آزمایش	۱۵	۱۳/۸۰±۳/۲۲	۱۴/۸۵±۳/۲۲
	گواه	۱۵	۱۳/۷۵±۲/۵۹	۱۳/۸۷±۳/۲۱
مهارت های زندگی	آزمایش	۱۵	۱۲۷/۸۰±۳/۲۲	۱۴۵/۸۵±۳/۱۲
	گواه	۱۵	۱۲۹/۷۵±۲/۵۹	۱۳۱/۸۷±۳/۲۱

نتایج جدول ۲ میانگین و انحراف معیار آزمودنی های دو گروه آزمایش و گواه را در مؤلفه های مهارت های زندگی نشان می دهد. همانطور که ملاحظه می شود نمرات آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله ی پس آزمون در مهارت های زندگی افزایش نشان می دهد ولی در گروه گواه تغییر چندانی نکرده است.

قبل از استفاده از تحلیل کوواریانس، پیش فرض های آن مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان می دهد که توزیع نمرات متغیرهای وابسته در پیش آزمون و پس آزمون نرمال می باشد و داده ها از توزیع نرمال برخوردار هستند ($P > 0/05$). همچنین عدم معناداری آزمون لوین برای متغیر مهارت های زندگی، شرط برابری واریانس های بین گروهی رعایت شده است ($P > 0/05$). به منظور آزمودن فرض کلی همگنی واریانس- کوواریانس، از آزمون باکس استفاده شد که عدم معناداری آن این پیش فرض را هم مورد تأیید قرار داد ($P > 0/05$). بنابراین برای بررسی اثربخشی آموزش خوددلسوزی (متغیر مستقل) بر بهبود مهارت های زندگی دانش آموزان دختر تک سرپرست (متغیرهای وابسته) از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جداول ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول ۳- اطلاعات مربوط به شاخص های اعتباری آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) در مرحله ی پس آزمون مهارت های زندگی

موقعیت	آزمون	مقدار	F	DF فرضیه	DF خطا	P	Eta
عضویت	اثر پیلایی	۰/۴۴۶	۶/۱۶۲	۳	۲۳	۰/۰۰۳	۰/۴۴۶
گروهی	لامبدای ویلکز	۰/۵۵۴	۶/۱۶۲	۳	۲۳	۰/۰۰۳	۰/۴۴۶
پس آزمون	اثر هتلینگ	۰/۸۰۴	۶/۱۶۲	۳	۲۳	۰/۰۰۳	۰/۴۴۶
	بزرگترین ریشه خطا	۰/۸۰۴	۶/۱۶۲	۳	۲۳	۰/۰۰۳	۰/۴۴۶

همانطور که در جدول ۳ ملاحظه می شود، سطح معناداری همه ی آزمون ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره را مجاز می شمارد. این نتایج نشان می دهد که در میان گروه های آزمایش و گواه از نظر متغیرهای وابسته (مهارت های زندگی) تفاوت وجود دارد. مجذور اتا نیز نشان می دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته (مهارت های زندگی) در مجموع معنادار است.

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری مربوط به میانگین نمرات مهارت های زندگی در دو گروه آزمایش و گواه در مرحله ی پس آزمون

منبع	متغیر وابسته	DF	MS	F	P	Eta
گروه	آموزش خودآگاهی	۱	۲۷/۸۴۰	۱۷/۹۹۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰۰
	داشتن هدف در زندگی	۱	۱۴/۸۲۰	۸/۵۶۸	۰/۰۰۹	۰/۳۲۲
	ارتباطات انسانی	۱	۱۹/۵۳۴	۱۲/۹۲۷	۰/۰۰۲	۰/۴۱۸
	روابط بین فردی	۱	۱۲/۷۲۲	۷/۵۳۲	۰/۰۳۱	۰/۲۱۲
	تصمیم گیری	۱	۲۲/۴۳۱	۱۴/۱۳۱	۰/۰۲۲	۰/۲۶۵
	بهداشت و سلامت روان	۱	۱۴/۵۲۲	۹/۱۶۷	۰/۰۰۶	۰/۳۱۱
	حل مسئله	۱	۱۳/۳۱۲	۸/۴۲۱	۰/۰۰۷	۰/۳۴۵
	مشارکت و همکاری	۱	۱۲/۷۲۱	۶/۷۳۱	۰/۰۴۳	۰/۱۶۷
	تفکر خلاق	۱	۱۶/۵۵۷	۱۰/۱۲۳	۰/۰۰۲	۰/۴۴۶
	تفکر انتقادی	۱	۱۵/۲۱۱	۹/۴۴۲	۰/۰۰۴	۰/۳۸۹
	مهارت های زندگی	۱	۱۲۷/۹۶۵	۴۶/۵۸۶	۰/۰۰۱	۰/۷۲۶

همانطور که در جدول ۴ نشان می دهد، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، آموزش خوددلسوزی بر مهارت های زندگی تأثیر معناداری دارد ($P < 0/05$). به عبارت دیگر، این یافته ها بیانگر افزایش مهارت های زندگی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش خوددلسوزی بر بهبود مهارت های زندگی دانش آموزان دختر تک سرپرست انجام شد. براساس نتایج بدست آمده آموزش خوددلسوزی بر بر بهبود مهارت های زندگی دانش آموزان دختر تک سرپرست تأثیر معناداری داشت.

این یافته همسو با نتایج پژوهش های نف و همکاران (۲۰۰۷)، میران و همکاران (۲۰۱۴)، زلر و همکاران (۲۰۱۴) و یانگ و یوکو (۲۰۱۶)^{۴۰۳} است. در تبیین این یافته می توان چنین بیان کرد که خوددلسوزی، یکی از مؤلفه های مهم سلامت روان است و دارای قابلیت هایی است که افراد با یادگیری و انجام مهارت های مرتبط با آن می توانند شادکامی و بهزیستی روانشناختی را کسب کنند. براساس نظر آلن و لری^{۴۰۴} (۲۰۱۰)، خوددلسوزی دارای منابع مقابله ای مناسب است که به افراد کمک می کند تا با رویدادهای منفی زندگی خود مواجه شوند. بنابراین فردی که خوددلسوزی می کند، زمانی که تجربه ی بدی دارد، به جای آنکه رنج روحی خود را فراموش کند و با نامهربانی درباره ی خود قضاوت کند، دیدگاه ذهنی خود را به سمت این طرز فکر تغییر می دهد که چگونه در شرایط سخت فعلی دست از انتقاد کردن از خود بردارد و با انجام رفتارهای سازش یافته از خود مراقبت کند. به عبارتی افزایش خوددلسوزی باعث می شود که فرد نسبت به خود مهربان باشد و خود را درک کند و واقعیت را با مهربانی و همدلی بپذیرد. چنین فردی آرامش روانی بیشتری را تجربه می کند (نف و همکاران، ۲۰۰۷)؛ همراه با این آرامش روانی، هیجان های مثبت و مهارت های زندگی افزایش می یابد.

در کل نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش خوددلسوزی در بهبود کیفیت زندگی دانش آموزان دختر تک سرپرست مؤثر بوده است. این درمان با آموزش دادن راهکارهای مقابله ای مؤثر با رویدادهای آسیب زای زندگی، سلامت روانی را افزایش می دهد. این روش می تواند به صورت فردی و گروهی برای انواع مشکلات بالینی مورد استفاده قرار گیرد و باعث ارتقاء سلامت روانی و واکنش های مؤثر و سازگارانۀ افراد در برابر رویدادهای آسیب زای زندگی شود که در مطالعات آینده هم می توان آن را مشاهده کرد. در این مطالعه، فقط دانش آموزان دختر تک سرپرست شهر اردبیل مورد بررسی قرار گرفت. عدم اجرای پیگیری به منظور

403. Yang & Yu Kou

404. Allen & Leary

بررسی تداوم اثربخشی روشهای مورد استفاده بر دانش آموزان دختر تکسرپرست و همچنین عدم مقایسه این روش با درمانهای دیگر، نیز از محدودیتهای دیگر این پژوهش است؛ بنابراین پیشنهاد میشود مطالعات آتی با کنترل این متغیرهای مزاحم انجام گیرند همچنین اثربخشی رویکرد مورد استفاده در پژوهش حاضر می تواند در نمونه های بالینی مبتلا به مشکلات روان شناختی مختلف مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- بخش، فرح؛ معین، لادن؛ سهامی، سوسن (۱۳۹۱). رابطه ساختار قدرت در خانواده با خود پنداره و سلامت روانی زنان معلم مقطع ابتدایی شهر داراب. فصلنامه زن و مطالعات خانواده، ۴(۱۶)، ۴۹-۶۳.
- جمالی، مریم (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر عزت نفس دانش آموزان مقطع راهنمایی شهرستان قزوین. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد تهران.
- ساعتچی، محمود؛ کامکاری، کامبیز؛ عسکریان، مهناز (۱۳۸۹). آزمون های روان شناختی. تهران: نشر ویرایش.
- Addo, B., Mainoo, G. O., Dapaah, J. M., & Babayara, M. N. (2016). Prevalence of substance use in a sample of Ghanaian adolescents experiencing parental divorce. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 25(5), 428-437.
- Ata, S., & Yağan Güder, S. (2018). Parents' attachment to their children and their level of interest in them in predicting children's self-concepts. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Brewer, M. M. (2010). *The effects of child gender and child age at the time of parental divorce on the development of adult depression* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Carter, A. Hall, W. (2013). Ethical implications of research on craving. *Addictive Behaviors*, 38, 1593-1599.
- Clarke-Stewart, A., & Brentano, C. (2006). *Divorce: Causes and consequences*. Yale University Press.
- Donahey, K. (2018). Effects of divorce on children: The importance of intervention. *Intuition: The BYU Undergraduate Journal in Psychology*, 13(1), 3.
- D'Onofrio, B., & Emery, R. (2019). Parental divorce or separation and children's mental health. *World Psychiatry*, 18(1), 100.
- Joe, GW. Knight, DK. Becan, J E. Flynn, PM. (2014). Recovery among adolescents: Models for posttreatment agains in drug abuse treatments. *Journal of substance Abuse treatments*; 46(3): 362-373.
- Kelly, J. B. (2007). Children's living arrangements following separation and divorce: Insights from empirical and clinical research. *Family process*, 46(1), 35-52.
- Lacey, R. E., Zilanawala, A., Webb, E., Abell, J., & Bell, S. (2016). Parental absence in early childhood and onset of smoking and alcohol consumption before adolescence. *Archives of disease in childhood, archdischild-2016*.
- Leopold, T., & Kalmijn, M. (2016). Is divorce more painful when couples have children? Evidence from long-term panel data on multiple domains of well-being. *Demography*, 53(6), 1717-1742.
- Miron RL, Sherrill AM, & Orcutt KH(2014). Fear of self- compassion and psychological inflexibility interact to predict PTSD symptom severity. *Journal of Contextual Behavioral Science* 3: 15-52.
- Moinalghorabaei, M., & Sanati, M. (2008). Evaluation of the effectiveness of life skills training for Iranian working women. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2(2), 23-29.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41 (1), 139 -154.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.
- Pace, U., & Passanisi, A. (2018). 9 The Role of the Family in Personality Development. *The SAGE Handbook of Personality and Individual Differences: Volume II: Origins of Personality and Individual Differences*.
- Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 63-71.
- Robinson, C. W., & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453-457.
- World Health Organization. (2003). Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendl.
- Yang, Y., & Yu Kou, MZ. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95.
- Yusnitasari, A., Sarwi, S., & Isnaeni, W. I. W. (2020). Concept Mastery of Ethnoscience-Based Integrated Science and Life Skills Development of Elementary School Students. *Journal of Primary Education*, 9(1), 93-101.
- Zeller, M. Yuval, K. Nitzan-Assayag, Y & Bernstein, A. (2014). Self-compassion in recovery following potentially traumatic stress: Longitudinal study of at-risk youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 645-653.

بررسی نقش هوش معنوی و سبک زندگی در نگرش به اعتیاد دانش آموزان پسر

مقطع متوسطه دوره اول

محسن بیات*

گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

*Ibrosle1372610@gmail.com

وحید صوابی

گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اردبیل

فرداد دیدار

گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اردبیل

مهسا محبوب

گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

سپهر بدرخانی

گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد زنجان

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی نقش هوش معنوی و سبک زندگی در نگرش به اعتیاد دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر اردبیل در سال ۱۳۹۷ بود. روش نمونه گیری در پژوهش حاضر بصورت تصادفی ساده و تعداد نمونه ۶۰ نفر از دانش آموزان بود. ابزارهای اندازه گیری مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه هوش معنوی، نگرش به اعتیاد و سبک زندگی بودند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون پیرسون استفاده شد و برای این منظور از نرم افزار آماری SPSS بهره گرفته شده است. نتایج نشان داد با سطح اطمینان ۰/۰۵ در صد و با سطح اطمینان ۰/۹۵ بین نگرش به مواد مخدر با سلامت جسمانی ($r=-0/18$)، ورزش و تندرستی ($r=-0/24$)، کنترل وزن و تغذیه ($r=-0/19$)، پیشگیری از بیماری ها ($r=-0/22$)، سلامت روان شناختی ($r=-0/13$)، سلامت معنوی ($r=-0/31$)، سلامت اجتماعی ($r=-0/19$)، سلامت محیطی ($r=-0/18$) و خودکارآمدی ($r=-0/34$) رابطه منفی معنادار وجود دارد ($p<0/05$). بر اساس نتایج بدست آمده می توان نتیجه گرفت هوش معنوی و سبک زندگی از عوامل تاثیر گذار منفی در نگرش دانش آموزان به مصرف مواد مخدر می باشد و بهتر از در مورد مواد و سبک زندگی به دانش آموزان آموزش داده شود.

کلمات کلیدی: هوش معنوی، سبک زندگی، نگرش به اعتیاد، دانش آموزان

مقدمه

میزان مصرف مواد در جوانان و نوجوانان روز به روز افزایش می یابد و برای کنترل این امر لازم است در برنامه ای پیشگیری و درمان از رویکردهای جدید بهره گرفته شود. دلایل بیرونی و درونی مختلفی برای گرایش به مواد ذکر کرده اند، از عوامل بیرونی تمایل برخی به پذیرفته شدن در جامعه و بعضی دیگر بدین وسیله سعی می کنند خود را رشد یافته تر نشان دهند (جسور^{۴۰۵}، ۱۹۸۴). جامعه و اطرافیان متقابلاً در افزایش مصرف مواد نقش دارند، در برخی از گروه های اجتماعی مصرف مواد شرط پذیرفته شدن از سوی دیگران است. این نکته براساس پژوهش هایی که نشان داده اند پیشنهاد مصرف از سوی دوستان باعث افزایش مصرف مواد می شود، تایید شده است (کونراد^{۴۰۶}، ۱۹۹۲). عاداتی سوء مصرف مواد به متغیرهای روانشناختی - درونی از جمله ویژگی های شخصیتی، شیوه زندگی، نگرش، باورها و سطح هوشی فرد نیز بستگی دارد. مروری بر پژوهش های انجام شده در زمینه هوش افراد وابسته به مواد نشان داده است که عملکرد شناختی و سطح هوش اغلب این افراد پایین تر از میانگین است (والیا، فوکسا، دریاب و استار^{۴۰۷}، ۲۰۰۵). همچنین با توجه به نقش مذهب و احاطه آن بر همه شئون زندگی انسان مذهب در بازداری فرد از گرایش به مواد مخدر نقش تعیین کننده ای دارد (سیگلو سنا^{۴۰۸}، ۱۹۹۷). در این راستا پژوهش ها نشان داده اند که داشتن نگرش ها و باورهای مذهبی و اعمال معنوی با کاهش استرس های روان شناختی و پیشگیری از رفتارهای پرخطری همچون سیگار کشیدن، مصرف الکل و مواد همراه است. همچنین مطالعات نشان داده اند که دینداری و معنویت از تأثیر فشارهای زندگی بر گرایش به مصرف مواد می کاهد و در طول زمان نیز میزان افزایش مصرف مواد را مهار می کند (ویلز، ییگر و سندی^{۴۰۹}، ۲۰۰۳). نه تنها در حوزه درمان اعتیاد، بلکه در درمان بسیاری از مشکلات روان شناختی و جسمی، همه روزه به شمار افرادی که باور دارند معنویت راه درمان روان رنجوری ها و درماندگی های روحی آنها می باشد، همچنین متخصصینی که برای درمان بیماری های روانی و بهداشت روان بر باورها و رفتارهای معنوی متمرکز می شوند افزوده می شود (شاجبانا و زامینومانفريد^{۴۱۰}، ۲۰۰۱). همین امر باعث شده که سازمان بهداشت جهانی اخیراً انسان را موجودی زیستی روانی اجتماعی و معنوی تعریف کند (ایمونز^{۴۱۱}، ۱۹۹۹). در راستای این جهت گیری معنوی و به موازات بررسی رابطه دین و معنویت و دیگر مولفه های روان شناختی مثل سلامت روان، گروهی در صدد تعریف مفاهیمی جدید در ارتباط با دین و معنویت شده اند. برای مثال مفاهیم سلامت معنوی، بهزیستی معنوی در آستانه هزاره سوم به ادبیات آکادمیک روانشناسی اضافه شده است. با پیشرفت صنعت و تکنولوژی های جدید و مشکلات مربوط به آن، اختلالات و بیماری های روانی همانند مشکلات جسمانی افزایش چشمگیری یافته است. هوش معنوی یکی از مفاهیمی است که، در پرتو توجه و علاقه جهانی روان شناسان به حوزه دین و معنویت، مطرح شده و توسعه پیدا کرده است. هوش معنوی سازه های معنویت و هوش را درون یک سازه جدید ترکیب می کند (سهرابی^{۴۱۲}، ۲۰۰۷). از دیدگاه کینگ^{۴۱۳} هوش معنوی دارای چهار مولفه تفکر وجودی، تولید معنای شخصی، بسط هشیاری و آگاهی متعالی می باشد (کینگ^{۴۱۴}، ۲۰۰۸). با توجه به نتایج تحقیقات، هم هوش و هم مذهب و معنویت در گرایش به اعتیاد نقش دارند و همان طور که گفته شد به عقیده کینگ هوش معنوی میانجی تأثیرات معنویت و ترکیبی از معنویت و هوش است. پس به طور منطقی هوش معنوی نیز باید در اعتیاد نقش تعیین کننده ای داشته باشد؛ چون هر دو سازه هوش و معنویت، را در خود جای دارد. یکی دیگر از عوامل تأثیر گذار در نگرش به اعتیاد افراد سبک زندگی می باشد. سبک زندگی بخشی از زندگی است که عملاً تحقق می یابد و دربردارنده طیف کامل فعالیت های است که افراد در زندگی روزمره خود انجام می دهند. بنابراین طیف فعالیت های مختلف در هر عرصه از زندگی می تواند سازنده سبک زندگی آن ها در عرصه باشد. جوانان در هر کشوری به لحاظ تحرک اجتماعی و بالندگی نقش محوری را در توسعه همه جانبه ایفا می کنند (رضویزاده، ۱۳۸۶). نتایج پژوهش معلمی و همکاران (۱۳۸۸) به مقایسه هوش معنوی و سلامت روان در افراد معتاد و غیر

⁴⁰⁵ Jessor

⁴⁰⁶ Conrad

⁴⁰⁷ Whalleya, Foxa, Dearyb & Starr

⁴⁰⁸ Si & Senna

⁴⁰⁹ Wills, Yaeger & Sandy

⁴¹⁰ Shojaeyan & Zamanimonfared

⁴¹¹ Emmons

⁴¹² - king

معتاد پرداخت یافته ها نشان داد بین نمره های هوش معنوی و سلامت روان معتادان و غیر معتادان تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که معتادان به مواد مخدر از هوش معنوی و سلامت روانی پایینتری نسبت به گروه عادی برخوردار بودند همچنین در هر دو گروه بین هوش معنوی و سلامت روان همبستگی معنادار مشاهده شد. اصغر نژاد (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان داد که آموزش تعلیم دینی به نوجوانان موثرتر از مراقبت های معمول در به تاخیر انداختن مصرف مواد مخدر در مدارس متوسطه است. سادوک به نقل از پورافکاری (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان بررسی اثر بخشی برنامه تعلیم دینی بر مصرف مواد مخدر نشان داد که دانش آموزانی که این برنامه را دریافت کردند کاهش معناداری در مصرف مواد نشان دادند. کرگین و شیر^{۴۱۳} (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند که سبک زندگی افراد در گرایش به مصرف مواد نقش دارد. لوسی^{۴۱۴} و همکاران (۲۰۱۴) در مطالعه موردی در شناسایی از عوامل اعتیاد و شیوه زندگی در اروپا در یک پروژه اعتیاد معاصر نشان داد که سبک زندگی با اعتیاد رابطه دارد. برای رسیدن به اهداف توسعه و پیشرفت کشور شناسایی مسائل و مشکلات پیش رو از اهمیت زیادی برخوردار است. در این راستا پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه هوش معنوی و سبک زندگی در نگرش به اعتیاد دانش آموزان انجام شده است.

با توجه به مطالب بیان و شده، کمبود تحقیقات در زمینه مواد مخدر نوجوانان و اینکه اکثر تحقیقات انجام شده در بزرگسالان است و پژوهش های اندکی در زمینه سبک زندگی و اعتیاد انجام شده، لذا هدف پژوهش حاضر بررسی نقش هوش معنوی و سبک زندگی در نگرش به اعتیاد دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول در سال ۱۳۹۷ بود

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر اردبیل در سال ۱۳۹۷ بود و روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای بصورت ساده بود که ۱ مدرسه از بین هر ۴ منطقه شهرداری اردبیل انتخاب شد و با استفاده از این روش تعداد ۶۰ نفر (۱۵ نفر از هر مدرسه) به عنوان گروه نمونه انتخاب گردیدند. در تحقیقات همبستگی حداقل تعداد نمونه ۲۵ نفر مناسب می باشد که در پژوهش حاضر به منظور افزایش اعتبار بیرونی و قابلیت تعمیم با اطمینان بیشتر تعداد ۶۰ نفر انتخاب شد. پس از انتخاب نمونه مورد نظر اهداف پژوهش برای این افراد تشریح شد و رضایت این افراد جهت شرکت در طرح پژوهش دریافت شد و در ادامه پرسشنامه های هوش معنوی، سبک زندگی و نگرش نسبت به مواد مخدر در اختیار این افراد قرار داده شد و در حضور پژوهشگر به پرسشنامه ها پاسخ داده شد. ابزارهای پژوهش حاضر عبارت بودند از:

پرسشنامه هوش معنوی: این پرسشنامه توسط سهرابی و بهرامی در سال ۱۳۸۶ ایجاد شده و شامل چهار عامل (آگاهی به خود متعالی، تجربه های معنوی، صبوریت و بخشش) و ۹۷ پرسش می باشد. پایای آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۸ درصد بیان شد و روایی آن ۹۰/ درصد بیان شده است (سهرابی و سپهری، ۱۳۸۶).

پرسشنامه سبک زندگی: این پرسشنامه در سال ۱۹۸۷ ایجاد شده و دارای ۵۲ سوال است. این ابزار ۶ بعد کیفیت زندگی را می سنجد که عبارتند از: تغذیه، فعالیت جسمی یا ورزش، مسئولیت پذیری در قبال سلامت، روابط بین فردی، رشد معنوی و مدیریت استرس. این پرسشنامه در ایران نیز هنجاریابی شده و پایا آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۲ درصد به دست آمده است (اسکندری، گاطع زاده، برجلی، سهرابی و فرخی، ۱۳۹۶).

پرسشنامه نگرش به اعتیاد و مواد مخدر: این ابزار در سال ۲۰۰۰ برای سنجش دید افراد به اعتیاد ایجاد شده و شامل ۳۰ سوال است که به صورت لیکرت پنج نمره ای از کاملاً موافقم تا کاملاً موافقم نمره گذاری می شود. دامنه نمرات بین ۳۰ الی ۱۶۰ است و نمارت بالاتر نشان دهنده نگرش مساعد به مصرف مواد است. روایی و پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ درصد اعلام شده است (جزایری، رفیعی و نظری، ۱۳۸۲).

داده ها آمده با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و با بهره گیری از نرم افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شدند.

⁴¹³ Grekin & Sher

⁴¹⁴ Lucy

یافته‌ها

گروه نمونه در پژوهش حاضر شامل ۶۰ نفر از دانش آموزان دوره متوسطه دوره اول بودند که به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و نتایج بدست آمده در قالب جداول زیر ارائه شده است.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار نمرات سبک زندگی، هوش معنوی و نگرش به مواد مخدر در دانش آموزان

بعد	میانگین	انحراف استاندارد
سلامت جسمانی	۱۹,۲۵	۳,۲۹
ورزش و تندرستی	۱۷,۶۳	۲,۵۹
کنترل وزن و تغذیه	۱۶,۷۶	۳,۱۱
پیشگیری از بیماری ها	۱۸,۳۸	۳,۷۳
سلامت روان شناختی	۱۶,۸۴	۳,۹۲
سلامت معنوی	۱۴,۶۴	۱,۷۳
سلامت اجتماعی	۱۸,۱۹	۲,۹۱
اجتناب از داروها و مواد مخدر	۱۵,۳۴	۲,۷۱
پیشگیری از حوادث	۲۰,۵۷	۳,۶۷
سلامت محیطی	۱۷,۸۱	۲,۸۸
خودکارآمدی	۳۷,۵۹	۴,۷۳
نگرش به مواد مخدر	۵۶,۴۹	۵,۶۷

نتایج جدول (۱) نشان می دهد میانگین و (انحراف معیار) سلامت جسمانی ۱۹,۲۵ (۳,۲۹)، ورزش و تندرستی ۱۷,۶۳ (۲,۵۹)، کنترل وزن و تغذیه ۱۶,۷۶ (۳,۱۱)، پیشگیری از بیماری ها ۱۸,۳۸ (۳,۷۳)، سلامت روان شناختی ۱۶,۸۴ (۳,۹۲)، سلامت معنوی ۱۴,۶۴ (۱,۷۳)، سلامت اجتماعی ۱۸,۱۹ (۲,۹۱)، اجتناب از داروها و مواد مخدر ۱۵,۳۴ (۲,۷۱)، پیشگیری از حوادث ۲۰,۵۷ (۳,۶۷)، سلامت محیطی ۱۷,۸۱ (۲,۸۸)، خودکارآمدی ۳۷,۵۹ (۴,۷۳) و نگرش به مواد مخدر ۵۶,۴۹ (۵,۶۷) بدست آمد.

جدول (۲) ضریب همبستگی سبک زندگی و هوش معنوی با نگرش نسبت به مواد مخدر در دانش آموزان

متغیرها	مولفه‌ها	آماره	نگرش به مواد مخدر
سبک زندگی	سلامت جسمانی	ضریب همبستگی	-۰/۱۸
		سطح معناداری	۰/۰۳
	ورزش و تندرستی	ضریب همبستگی	-۰/۲۴
		سطح معناداری	۰/۰۰۷
	کنترل وزن و تغذیه	ضریب همبستگی	-۰/۱۹
		سطح معناداری	۰/۰۲
	پیشگیری از بیماری‌ها	ضریب همبستگی	-۰/۲۲
		سطح معناداری	۰/۰۱
	سلامت روان شناختی	ضریب همبستگی	-۰/۱۳
		سطح معناداری	۰/۰۴
	سلامت معنوی	ضریب همبستگی	-۰/۳۱
		سطح معناداری	۰/۰۰۳
اجتناب از داروها و مواد مخدر	سلامت اجتماعی	ضریب همبستگی	-۰/۱۹
		سطح معناداری	۰/۰۳
	اجتناب از داروها و مواد مخدر	ضریب همبستگی	۰/۰۳
		سطح معناداری	۰/۷۱
پیشگیری از حوادث		ضریب همبستگی	-۰/۰۴

۰/۶۱	سطح معناداری	
-۰/۱۸	ضریب همبستگی	سلامت محیطی
۰/۰۴	سطح معناداری	
-۰/۳۴	ضریب همبستگی	خودکارآمدی
۰/۰۰۸	سطح معناداری	

همانطور که جدول (۲) نشان می دهد با سطح اطمینان ۰/۰۵ در صد با سطح اطمینان ۰/۹۵ در صد می توان گفت بین نگرش به مواد مخدر با سلامت جسمانی ($r=-0/18$)، ورزش و تندرستی ($r=-0/24$)، کنترل وزن و تغذیه ($r=-0/19$)، پیشگیری از بیماری ها ($r=-0/22$)، سلامت روان شناختی ($r=-0/13$)، سلامت معنوی ($r=-0/31$)، سلامت اجتماعی ($r=-0/19$)، سلامت محیطی ($r=-0/18$) و خودکارآمدی ($r=-0/34$) رابطه منفی معنادار وجود دارد ($p<0/05$). بر اساس نتایج بدست آمده می توان نتیجه گرفت سبک زندگی و خودکارآمدی موجب افزایش دید منفی دانش آموزان نسبت به مواد مخدر می شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش هوش معنوی و سبک زندگی در نگرش به اعتیاد دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول انجام شد. نتایج نشان داد هوش معنوی موجب کاهش نگرش به اعتیاد در دانش آموزان می شود. برای بررسی این رابطه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج آن نشان داد بین هوش معنوی با نگرش به اعتیاد در دانش آموزان ارتباط منفی معناداری وجود دارد ($p<0/05$). نتایج بدست آمده در پژوهش حاضر همسو با نتایج تحقیقات معلمی و همکاران (۱۳۸۸)، اصغر نژاد (۱۳۹۰) و سادوک (۱۳۹۰) می باشد. هوشی که از طریق آن مسائل مربوط به معنا و ارزشها را حل می کنیم، هوشی که فعالیت ها و زندگی ما را در زمینه ای وسیع تر، غنی تر و معنا دار قرار می دهد، هوشی که به ما کمک می کند بفهمیم کدام اقدامات یا کدام مسیر معنا دار تر از دیگری است (دادفر، ۱۳۹۰). معنویات موجب می شود انسان در بسیاری از مواقع از انجام کارهای خطا جلوگیری شود و در این بین هوش معنوی با توجه به دیدگاهی که در فرد ایجاد می کند موجب دید منفی در گرایش افراد به مصرف مواد مخدر می شود.

در جوامع امروز همه ی ملت ها با هر نظام سیاسی و اجتماعی پیشرفته و در حال پیشرفت به مسأله آموزش و پرورش توجه دارند و نسبت به دیگر فعالیت های اجتماعی برای آن اهمیت بیشتری قائل هستند (قاسمی، ۱۳۹۲). این توجه در نظام جمهوری اسلامی از جایگاه ویژه ای برخوردار می باشد. آموزه های اسلامی از صدر اسلام و تاکنون تأکیدات زیادی شده است. این توجه بی دلیل نیست و بر منطقی قوی بنیاد نهاده شده است. زیرا امروزه تربیت فرزندان را از مهمترین نیازهای زندگی اجتماعی می شناسند. آن گونه که تجربه های قبلی نشان می دهد هر گاه یک نظام آموزشی شرایط مناسب تعلیم و تربیت را برای فراگیران ایجاد کرده است، زمینه های رشد و تعالی در جامعه بوجود آمده و افراد توانسته اند در پرتو آن شرایط امکانات استعدادها بالقوه خویش را باور نمایند. بر مبنای این تجارب ضرورت شناخت علمی فرایند آموزش و پرورش و عوامل مؤثر بر آن یکی از اساسی ترین نیازهای توسعه و پیشرفت جوامع محسوب می شود (دادفر، ۱۳۹۰).

رابطه دیگری که در این تحقیق بررسی شد رابطه این بود که سبک زندگی موجب کاهش نگرش به اعتیاد در دانش آموزان می شود. برای بررسی این روابط از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج آن نشان داد بین سبک زندگی با نگرش به اعتیاد در دانش آموزان ارتباط منفی معناداری وجود دارد ($p<0/05$). نتایج بدست آمده در پژوهش حاضر همسو با نتایج تحقیقات کرگین و همکاران (۲۰۰۶)، صالح آبادی و سلیمی امان آباد (۱۳۹۱) و لوچی و همکاران (۲۰۱۴) می باشد. سبک زندگی موجب تشدید انسجام درون گروهی و از طرفی عامل تمایز جدا شدن گروه های اجتماعی از یکدیگر خواهد شد. سبک های زندگی محصول منش ها و خود منش ها نیز تابعی از انواع تجربه ها و از جمله تجربه آموزش رسمی هستند و با بیان این نکته که الگوهای مصرف اصلی ترین بروز سبک های زندگی اند، ارتباط میان آموزش رسمی در ساختار سرمایه داری و باز تولید آن را تحلیل کرد. آموزش رسمی است که گرایش های پایدار برای ایجاد الگوهای مصرف خاص را پدید می آورد. زیرا که مصرف کننده شدن نیازمند به وجود آوردن ناخودآگاه و ذخیره های مناسب از نمادهای فرهنگی است و صرفاً فرآیندی زیست شناختی نیست.

یکی از عواملی که جامعه امروزی را با مشکلات زیادی مواجهه کرده است، سوء مصرف مواد مخدر می باشد که یکی از معضلات اجتماعی و مشکلات اساسی بهداشتی جوامع مختلف را تشکیل می دهد. کشور ما از جمله کشور های پرخطر در این زمینه محسوب می شود و این امر ناشی از هم مرزی ایران با بزرگترین کشور صادر کننده مواد مخدر (افغانستان) می باشد. امروزه شاهد کاهش سن مصرف مواد مخدر در جامعه هستیم و در این بین دانش آموزان از مهم ترین اقشار جامعه می باشند که می توانند تحت تاثیر عوامل محیطی و فرهنگی گرایش به مصرف این ماده خانمان سوز داشته باشند. در این راستا پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط بین هوش معنوی و سبک زندگی با نگرش به اعتیاد دانش آموزان انجام شد (معلمی و همکاران، ۱۳۸۸)

بر اساس نتایج بدست آمده می توان نتیجه گرفت سب زندگی و هوش معنوی از آن دسته عواملی هستند که به شدت می توانند دیدگاه افراد را نسبت به اعتیاد تغییر داده و نگرش این افراد به صورت منفی باشد که نتایج پژوهش حاضر نیز تایید کننده این دیدگاه می باشد.

از محدودیت های این پژوهش نبود نمونه دختران در پژوهش بود و همچنین نبود افراد از سایر پایه های تحصیلی.

تقدیر و تشکر

بدین و سیله از آموزش و پرورش استان اردبیل، دانش آموزان ، مدیران و معلمانی که ما را در اجرای این پژوهش یاری نموده‌اند تقدیر و تشکر می‌شود.

منابع

- اسکندری حسین، گاطع زاده عبدالامیر، برجعلی احمد، سهرابی فرامرز و فرخی نور علی. (۱۳۹۶). مجله فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی. ۲۱-۱.
- جزایری علیرضا، رفیعی حسین و نظری محمد علی. (۱۳۸۲). نگرش دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران درباره اعتیاد. مجله رفاه اجتماعی. ۲۱۷-۲۳۰.
- دادفر، صدیف. (۱۳۹۰). *اثر بخشی آموزش حل مساله اجتماعی بر خود کنترلی، خودکارآمدی و تکانشوری دانش آموزان داری / استعداد/عتیاد*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل. ۲۳-۲۷.
- سادوک، بنیامین و سادوک، ویرجینا. (۱۳۹۰). خلاصه روانپزشکی، علوم رفتاری-روانپزشکی بالینی، ترجمه پورافکاری، نصرت اله، چاپ ۲، تهران، انتشارات شهرآب. ۹۶-۹۸.
- سهرابی و سپهری (۱۳۸۷). بررسی مفهوم هوش معنوی و ساخت ابزاری برای سنجش آن در بین دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی. مجله پژوهش در سلامت روانشناختی. ۱۴-۱۸.
- قاسمی، میثم. (۱۳۹۲). *تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال سلوک*، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشگاه علوم و تحقیقات. ۵۴-۸۷.
- معلمی، صدیقه؛ رقیبی، مهوش و سالاری، زهره. (۱۳۸۸). مقایسه هوش معنوی و سلامت روان در افراد معتاد و غیر معتاد، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، دوره ۱۸، شماره ۳، ویژه نامه همایش رفتارهای پرخطر، ص ۲۴۲-۲۳۵.
- Conrad, K.M., Flay, B.R & Hill, D.(1992). *Why children start smoking cigarettes: predictors of onset*. British Journal of Addiction. 87(12): 1711-24.
- Emmons, R.A.(1999). *The psychology of ultimate concerns: motivation and spirituality in personality*. New York Guilford Press., 51-73.
- Grekin, E.R & Sher KJ.(2006). *Alcohol dependence symptoms among college freshmen: prevalence, stability, and person-environment interactions experimental and clinical psychopharmacology*. Experimental and Clinical Psychopharmacology,; 14(3): 329-38.
- Jessor, R.(1984). *Adolescent development and behavioral health*. In: Matarazzo JD, Weiss SM, Herd A, Miller NA, Weiss SM ,editors. Behavioral health: a handbook of health enhancement and disease prevention; New York: John Wiley ;P.69-90.
- Lucy, G, Jane, M, John, H, Emma, E,H, Gerhard, Buehringer, Anne, L.H, Maria, N & Petra Meier.(2014). *Reflections and best practice recommendations for interdisciplinary working: a case study on the identification of the determinants of addiction from the Addiction and Lifestyles In Contemporary Europe Reframing Addictions Project (ALICE RAP)*, The Lancet, 384, Supplement 2, 19, S13.
- Shojaeyan, R & Zamanimonfared, A.(2001). *Relation between prayer with mantal health and vocation performance in technical personel of weaponry industries*. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology;2(8).31.
- Siegle, L.J & Senna, J.J.(1997). *Juvenile delinquency: theory, practice and law*. 6th ed. Paol Alto: West Publishing Company;.P.117-8.
- Sohrabi, F.(2007). *Fundamental of spiritual intelligence*. Journal of Mental Health,; 1(1):30-3.
- Whalleya, L.J, Foxa, H.C, Dearyb, I.J & Starr, J.M.(2005). *Childhood IQ, smoking, and cognitive change from age 11 to 64 ,years*. Addictive Behaviors,;30: 77-88.
- Wills, T.A, Yaeger, A.M & Sandy, J.M.(2003). *Buffering effect of religiosity for adolescent substance use*. Psychology of Addictive Behaviors. 2003;17(1): 24-31.

بررسی اثربخشی گروه درمانی شناختی رفتاری بر خودکارآمدی افراد وابسته به مواد

سهیلا ایمان پرور

دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

Email: soheila.e1361@gmail.com

۰۹۱۴۱۹۷۰۲۵۶

چکیده:

پژوهش حاضر، با هدف بررسی میزان اثربخشی گروه درمانی شناختی رفتاری در افزایش خودکارآمدی، کاهش ولع مصرف افراد مبتلا به سوء مصرف مواد انجام شد. روش: این تحقیق، یک طرح آزمایشی پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه بود که در آن ۳۰ نفر از افراد سوء مصرف کننده به مراکز درمانی ترک اعتیاد، انتخاب و در دو گروه درمان شناختی - رفتاری و گروه گواه گمارده شدند. شرکت کنندگان هر دو گروه، قبل و پس از پایان مداخله، پرسشنامه خودکارآمدی را تکمیل نمودند. داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس و روش های آمار توصیفی، تجزیه و تحلیل شد. نتیجه پژوهش نشان داد که درمان شناختی - رفتاری در مقایسه به افزایش خودکارآمدی منجر شد. در تبیین این نتایج می توان گفت که درمان شناختی رفتاری، با ایجاد تغییر در متغیر های شناختی - رفتاری به ارتقای خود کارآمدی منجر می شود. بنابراین با توجه به این یافته هادر برنامه های درمان سوء مصرف مواد باید به متغیر های میانجی چون خود کار آمدی توجه شود.

کلید واژه ها: سوء مصرف مواد، درمان شناختی - رفتاری، خودکارآمدی

مقدمه

اعتیاد^{۴۱۵} یک بیماری زیست شناختی، روان شناختی و اجتماعی است. یعنی اینکه انسان از این سه بعد تشکیل شده است و طبیعتاً رشد و سقوط انسان نیز تحت تأثیر این ابعاد قرار دارد.

پنجمین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5)^{۴۱۶} مواد و محرک های تغییر دهنده مغز را مواد^{۴۱۷} و اختلالات مرتبط با آن را اختلالات وابسته مواد نامیده است (کاپلان و سادوک^{۴۱۸}، ۱۳۷۹). در دنیای امروزی اعتیاد یک آسیب اجتماعی است و مصرف مواد مخدر تهدیدی علیه سلامت عمومی جامعه است؛ به شکلی که می تواند ثبات اقتصادی، اجتماعی و حتی سیاسی ملت ها را آسیب پذیر نماید. در حال حاضر مشکل مواد مخدر در سطح جهان به عنوان یک بحران مطرح است (مقتدایی، ۱۳۸۰). از نظر مجامع بین المللی، قاچاق و مصرف مواد مخدر و داروهای روان گردان در کنار سه بحران دیگر هسته ای، جمعیتی و محیط زیست که بشریت را در قرن حاضر تهدید می کنند، قرار دارد. از طرف دیگر سرمایه در گردش این فعالیت در جهان از نظر تجاری، آن را در رتبه بعد از نفت، تروریسم و سلاح قرار داده است (هاشمی، ۱۳۸۳).

افراد معتاد جزء اقشار آسیب پذیر جامعه هستند که علاوه بر مشکلات جسمانی اعتیاد با مشکلات روانی، عاطفی، اجتماعی و اقتصادی نیز روبرو هستند که بر زندگی آنها تأثیر می گذارد و آنها را از فعالیت ها و زندگی عادی باز می دارد (هابلی، ۱۳۸۴). در واقع مشکلات و گرفتاری های ناشی از اعتیاد باعث شده است تا خانواده ها و مسئولان جامعه برای پیشگیری^{۴۱۹}، ترک^{۴۲۰} و جلوگیری از بازگشت^{۴۲۱} (عود) اقدام کنند (آریا صدر، اکبرزاده و یزدی، ۱۳۸۹). بنابراین شناسایی و تبیین نقش مولفه هایی که در سوء مصرف مواد مخدر نقش دارند و همچنین شناخت اثر بخشی روش هایی که می توان به کمک آنها در بهبود وضعیت و سلامتی این افراد موثر باشد، از اهمیت زیادی برخوردار است.

امروزه مداخله های روانشناختی یکی از راه های موثر و شناخته شده در زمینه درمان و کاهش ولع مصرف مواد است. یکی از الگوهای مداخله ای روانشناختی برجسته در کاهش ولع مصرف و درمان اعتیاد، الگوی درمان شناختی- رفتاری^{۴۲۲} به صورت گروهی است که کارآمدی آن در پژوهش های چندی ارزیابی شده است. پایه برداشت شناختی- رفتاری از پدیده اعتیاد تأکید روی نارسایی ها و کژباوری های شناختی فرد از یک سو و کمبود مهارت های رفتاری مناسب برای رویارویی با فشارهای درونی و بیرونی و دستیابی به احساس شادکامی (یا فرار از احساسات عاطفی منفی) می باشد (وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، ۱۳۸۱؛ عاشورایی، ملازاده و محمدی، ۱۳۸۷).

415 -addiction

416 -Diagnostic and Statistical Manual

417 -Substance

418 -Kaplan & Sadocks

419 -Prevention

420 -Withdrawal

421 -Relapse

422 -Cognitive- Behavioral Therapy

فرض بنیادی درمان شناختی- رفتاری گروهی این است که فرایندهای یادگیری، نقش مهمی در ایجاد و تداوم اعتیاد و وابستگی به مواد ایفا می کند و لذا از همین اصول می توان برای کمک به افراد در کاهش ولع مصرف مواد استفاده کرد. به عبارت ساده تر، درمان شناختی رفتاری در شناسایی، اجتناب و کاهش ولع مصرف به بیماران کمک می کند؛ یعنی در شناسایی موقعیت هایی که احتمال مصرف مواد در آنها زیاد است و اجتناب از این موقعیت ها در زمان مناسب و مقابله موثر با مسائل و رفتارهای مشکل آفرین مرتبط با سوء مصرف مواد (کری، ولز، لاجمن، کراید و نگی^{۴۲۳}، ۲۰۰۱؛ کارول و اونکن، ۱۳۸۱). بیکر، لی، لوین، گرانت، پولمن، ساندرز، کای لامبکین، کونستابل، جینر و کارر^{۴۲۴} (۲۰۰۵) در پژوهشی به بررسی تاثیر درمان شناختی- رفتاری و مصاحبه انگیزشی در افراد معتاد پرداختند و نشان دادند که این روش می تواند افزایش معناداری در احتمال پرهیز از مواد مخدر را منجر شود.

محققان نتیجه گیری کرده اند که سه چهارم افرادی که دوره درمان را کامل کرده اند، در فاصله یک سال پس از تکمیل درمان، عود مجدد داشته اند (دالی و مارلات^{۴۲۵}، ۲۰۰۵). تاجری (۱۳۹۰) عوامل موثر در عود اعتیاد را به چهار دسته تقسیم کرده است: (۱) عوامل فردی: نگرش و مهارت های اجتماعی و نحوه مقابله با مشکلات و فشارهای روانی اجتماعی، (۲) عوامل بین فردی: محیط اجتماعی پیرامون، خانواده، دوستان نزدیک و خرده فرهنگ حاکم بر آن، (۳) عوامل اجتماعی: موضوع هایی همانند محل سکونت، شرایط کار، داشتن مهارت های لازم برای استخدام، امکانات کارآموزی و اشتغال و دیدگاه کلی جامعه نسبت به فرد معتاد، (۴) عوامل وضعیتی: موقعیت هایی که موجب گرایش مجدد بیمار به مصرف مواد می شود. همچنین ویتکویتز، مارلات و والکر^{۴۲۶} (۲۰۰۵) موقعیت های عود رفتار اعتیادی را به هشت نوع تقسیم می کنند: (۱) حالات هیجانی منفی، (۲) حالات هیجانی مثبت، (۳) آزمون کنترل شخصی مصرف، (۴) حالات فیزیکی منفی، (۵) وسوسه، (۶) تعارض بین فردی، (۷) فشار دیگران، (۸) خوشگذرانی با دیگران. با توجه به مبنای نظری رویکرد شناختی- رفتاری گروهی می توان اینگونه استنباط کرد که این روش درمانی می تواند بطور موثری بر عوامل و موقعیت های عود اعتیاد اثر بگذارد. همچنین تاجری، احدی و جمهری (۱۳۹۱) این رویکرد را در پیشگیری از عود اعتیاد و کاهش ولع مصرف مواد و کاهش لغزش و وسوسه مفید دانسته اند.

خودکارآمدی یکی از مولفه های مهم در مقابله با اعتیاد است و از طرف دیگر هدف درمان شناختی- رفتاری بیشتر تغییر رفتار اعتیادی از طریق تغییر در شناخت های نادرست و بهبود شناخت های مثبت مثل خودکارآمدی است (بک، فرد، کوری و بروس واس، ۱۳۸۰). بعلاوه محققان و نظریه پردازان در سبب شناسی سوء مصرف مواد و عود رفتارهای اعتیادی، به خودکارآمدی پایین به عنوان یکی از عوامل تاثیرگذار اشاره کرده اند. همچنین تاجری، احدی و جمهری (۱۳۹۱) در پژوهش خود، خود کارآمدی را به عنوان یکی از عوامل مهم در مصرف مواد و عود اعتیاد معرفی کرده اند. کمرزین، زارع و

⁴²³ -Curry, Wells, Lochman, Craighead, & Nagy

⁴²⁴ -Baker, Lee, Claire, Lewin, Grant, Pohlman, Saunders, Kay-Lambkin, Constable, Jenner, & Carr

⁴²⁵ -Dalley & Marlatt

⁴²⁶ Witkiewitz, Marlatt, & Walker

بروکی میلان (۱۳۹۱) در پژوهشی بر روی ۹۰ نفر از بیماران وابسته به مواد با عنوان "اثربخشی درمان شناختی- رفتاری بر افزایش خودکارآمدی و بهبود علائم اعتیاد در بیماران وابسته به مواد" نشان دادند که گروه درمانی شناختی- رفتاری می تواند بطور موثری خودکارآمدی افراد را افزایش دهد و موجب بهبود علائم اعتیاد و جلوگیری از عود اعتیاد شود. عا شوری، ملازاده و محمدی (۱۳۸۷) در پژوهشی بر روی ۳۰ نفر از معتادان خود معرف به مرکز بهزیستی شیراز نشان دادند که گروه درمانی شناختی- رفتاری در پی شگیری از عود اعتیاد و بهبود مهارت های مقابله ای مفید است و در زمینه پی شگیری از عود اعتیاد از این روش می توان بطور موثری استفاده کرد. کمرزین، زارع و بروکی میلان (۱۳۹۱) در پژوهش خود که بر روی ۹۰ نفر از معتادان انجام شد، نشان دادند که گروه درمانی شناختی- رفتاری می تواند بطور موثری از عود مجدد اعتیاد جلوگیری کند؛ همچنین خودکارآمدی افراد افزایش یافت و علائم اعتیاد بهبود نشان داد. ماگوییر (۲۰۰۶) در پژوهشی بالینی بر روی چهار مورد مرد معتاد به مواد مخدر، درمان شناختی- رفتاری را اجرا کرد. یافته های پژوهش او بطور آشکاری نشان دادند که رویکرد شناختی- رفتاری برای پی شگیری از عود اعتیاد کارایی دارد و می توان از آن در درمان اعتیاد استفاده کرد. کیانی دولت آبادی (۱۳۸۸) در پژوهشی که روی ۳۹ نفر از مراجعه کنندگان به مراکز ترک اعتیاد تهران نشان داد که رویکرد شناختی رفتاری در عامل تاب آوری و پی شگیری از عود در مقایسه با رویکرد مثبت نگر تفاوت معناداری را نشان داد و موثر تر است. کرمی و اسکندری (۱۳۸۲)، در پژوهشی از ۳۲ نفر از مراجعین به کلینیک روان پزشکی جهت درمان وابستگی به مواد نشان دادند تاثیر آموزش خانواده معتادین در مقایسه با دارو درمانی در کاهش برگشت مجدد به سوء مصرف مواد موثر تر است.

با توجه به پایه های نظری رویکرد شناختی- رفتاری و اشارات پژوهشی فوق الذکر می توان اینگونه استنباط کرد که این رویکرد در بالا بردن خودکارآمدی بیماران و همچنین اصلاح خودکارآمدی پایین آن ها مفید است و می تواند در کاهش و لع مصرف مواد و پی شگیری از عود اعتیاد مفید باشد.

لذا این پژوهش دنبال پاسخ گویی به این است که گروه درمانی شناختی- رفتاری در افزایش خودکارآمدی افراد معتاد

موثر است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع تجربی (پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل) می باشد. در این پژوهش، یک گروه آزمایشی (درمان مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری) و یک گروه کنترل داشته اند.

جامعه آماری:

جامعه آماری تحقیق شامل کلیه مردان ۲۰ تا ۳۰ ساله وابسته به مواد مراجعه کننده به مراکز ترک اعتیاد شهرستان اردبیل می باشد که در بهار ۹۶ به این مراکز مراجعه کرده اند.

نمونه و روش نمونه گیری:

روش نمونه گیری و گروه نمونه، به این ترتیب بود که از بین مراکز درمان اعتیاد در شهر اردبیل به صورت خوشه ای تصادفی، چند مرکز از میان مراکز مختلف انتخاب شد و از میان مراکز متعدد، دو مرکز به طور تصادفی و در دو منطقه جداگانه انتخاب شدند. از آن جا که تعداد مطلوب نمونه در گروه درمانی بین ۸ تا ۱۲ نفر بیان شده است، در پژوهش حاضر، نمونه شامل دو گروه ۱۵ نفره است که به طور در دسترس از بین جامعه انتخاب و پرسشنامه ی مقدماتی جمعیت شناختی، اطلاعات فردی و سایر پرسشنامه ها بر روی افراد داوطلب درمان و نیز داوطلب مشارکت در طرح پژوهشی اجرا شد. سپس کلیه داوطلبان مورد توجه قرار گرفتند، آنگاه از بین افراد به صورت تصادفی دو گروه آزمایشی و کنترل انتخاب شدند: ۱۵ نفر گروه آزمایشی روان درمانی شناختی رفتاری و ۱۵ نفر گروه کنترل (گواه).

برای جمع آوری داده ها از ابزار پژوهش زیر استفاده شد:

مقیاس خودکارآمدی: در سال ۱۹۷۹ توشط شواترز و جروسلم ۴۲۷، به منظور ارزیابی خودکارآمدی عمومی و اجتماعی ساخته شد، سازه ی خودکارآمدی ادراک شده نشان دهنده ی دید خوشبینانه ی فرد نسبت به خود است. این آزمون یک ابزار خود گزارشی مخصوص بزرگسالان (بالای ۱۲ سال) است و آزمودنی ها در یک طیف لیکرت ۴ درجه ای (اصلا صحیح نیست تا حدودی کاملا صحیح) میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر یک از عبارات آن را مشخص می سازند. رجبی این آزمون را در ایران هنجاریابی و اعتبار آن را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش نمود. شواترز، اشمیتز و تانگ ۴۲۸ (۲۰۰۰) ضریب روایی مقیاس خودکارآمدی عمومی با سبک اسنادی خوشبختانه را، در گروهی از دانشجویان ۰/۴۹ و با ادراک چالش در موقعیت های فشارزا ۰/۴۵ به دست آوردند. در پژوهش رجبی در خصوص روایی ایرانی این آزمون ضرایب روایی همگرا میان خودکارآمدی عمومی و مقیاس عزت نفس روزنبرک بر روی ۳۱۸ نفر ۰/۳۰ به دست آمد.

۴- پرسشنامه ی ویژگی های جمعیت شناختی: این پرسشنامه در بردارنده اطلاعاتی همچون سن، سطح تحصیلات، وضعیت تاهل، شغل، نوع ماده مصرفی، طول مدت مصرف و سابقه درمان بود که توسط مصاحبه گر تکمیل می گردید.

در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده از شاخص های آمار استنباطی و برآورد داده ها با استفاده از

آزمون تحلیل کواریانس (آنکووا) انجام شد.

⁴²⁷-Schwartzet&Jerusalem

⁴²⁸-Schmitz&Tang

نتایج

همانطور که در نتایج گزارش شده است، در گروه آزمایش و کنترل، فراوانی مقطع تحصیلی کارشناسی و بالاتر بیشترین مقطع تحصیلی در افراد شرکت کننده در این پژوهش را شامل می باشد.

بالاترین فراوانی وضعیت تأهل در هر دو گروه مورد بررسی مربوط به گروه مجرد بود.

همچنین نتایج نشان می دهد در گروه های آزمایش و کنترل، بیشترین فراوانی مدت مصرف مواد مخدر بین ۱ تا ۵ سال

بوده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نمره های خودکارآمدی در گروه های مختلف، در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

نوع آزمون	خودکارآمدی		
	گروه	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	آزمایش	۱۸/۹۰	۲/۱۱
	کنترل	۱۹/۶۰	۲/۴۳
پس آزمون	آزمایش	۲۸/۳۰	۲/۰۸
	کنترل	۲۲/۸۷	۲/۳۳

هم چنان که در جدول ۱ دیده می شود، در گروه آزمایش (آموزش گروه درمانی شناختی-رفتاری) میانگین خودکارآمدی

در مراحل پس آزمون افزایش یافته است .

برای بررسی این فرض که بین گروه های مذکور تفاوت معنادار وجود دارد از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۲ - همگنی میان شیب پیش آزمون نمره خودکارآمدی، ولع مصرف و پیشگیری از عود با پس آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه*پیش آزمون خودکارآمدی	۳۴/۸۴	۱۷/۴۲	۰/۱۹۶	۰/۸۲۳

با توجه به جدول ۱ شیب پیش آزمون نمره خودکارآمدی با شیب پس آزمون آن برابر است. برای بررسی برابری واریانس

ها در نمره خودکارآمدی از آزمون لون استفاده شد که نتایج نشان داد این پیش فرض (برابری واریانس ها) نیز برقرار است. نتایج

آزمون لون در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳- نتایج آزمون لون برای بررسی برابری واریانس ها در نمرات خودکارآمدی، ولع مصرف و پیشگیری از عود

متغیر	F	df ₁	df ₂	سطح معناداری
خودکارآمدی	۱/۶۹۷	۲	۴۲	۰/۱۹۶

برای بررسی پیش فرض های تحلیل کواریانس (آنکووا)، ابتدا همگنی شیب پیش آزمون ها با پس آزمون ها محاسبه شد، برای مقایسه گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ خودکارآمدی از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد، نتایج نشان داد که آزمون ها در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار هستند، و این بدان معنی است که حداقل بین دوتا از گروه تفاوت معناداری وجود دارد، نتایج در جدول ۴-۸ آمده است.

جدول ۴- نتایج حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیری بر روی میانگین نمره های پس آزمون متغیر ها در دو گروه

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری	مجذوراتا
اثر پیلایی ^{۴۲۹}	۰/۸۹۷	۳/۴۸۷	۱۴	۶۰	۰/۰۰۱	۰/۶۴
لامبدای ویلکز ^{۴۳۰}	۰/۲۶۶	۳/۸۸	۱۴	۵۸	۰/۰۰۱	۰/۶۴
اثر هتلینگ ^{۴۳۱}	۲/۱۴	۴/۲۸	۱۴	۵۶	۰/۰۰۱	۰/۶۴
بزرگترین ریشه روی ^{۴۳۲}	۱/۷۹	۷/۷۰	۷	۳۰	۰/۰۰۱	۰/۶۴

به منظور پی بردن به این تفاوت تحلیل کواریانس صورت گرفت. با توجه به اندازه اثر محاسبه شده، ۶۴ درصد از کل واریانس های گروه آزمایش و گواه ناشی از اثر متغیر مستقل است. همچنین توان آماری آزمون برابر با ۰/۶۴ است، بدین معنی که آزمون توانسته با توان ۶۴ درصد فرض صفر را رد کند.

جدول ۵- نتایج حاصل از تحلیل کواریانس چندمتغیره میانگین نمره های پس آزمون خودکارآمدی، ولع مصرف و پیشگیری از عود در

گروه های آزمایش و گواه

منابع تغییر	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	مجذوراتا
خودکارآمدی	۴۹۹/۸۵	۲	۸۱/۷۴۰	۰/۰۰۷	۰/۷۳

1. pillai trace

2. wilks lambada

3. hotelings trace

4. roys largest rot

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که در خودکارآمدی، ولع مصرف و پیشگیری از عود در هر دو گروه مورد مطالعه تفاوت معناداری بین گروه ها وجود دارد. توان آزمون در متغیر خود کارآمدی ۰/۷۳، ۰/۵۴ و ۰/۶۹ است که می توان گفت به ترتیب ۷۳، درصد تغییر در متغیرهای وابسته ناشی از اثر بخشی متغیر مستقل می باشد.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه اول مطالعه این بود بین میزان اثر بخشی روش درمان شناختی - رفتاری در مقایسه با گروه کنترل بر خودکارآمدی تفاوت وجود دارد. با توجه به نتایج موجود تأثیر روش درمانی شناختی - رفتاری بر خودکارآمدی معتادین در مقایسه با گروه کنترل در سطح $P < 0/007$ معنادار است و با مجذور اتا ۰/۷۳ باعث تغییر در خودکارآمدی معتادان گروه درمانی شناختی رفتاری شده است.

نتیجه به دست آمده با یافته های کمرزرین، زارع و بروکی میلان (۱۳۹۱)، بیگی، فراهانی، محمدخانی و محمدی فر (۱۳۹۰) و نارکینگ، ریت، پارسونز، فری، تمپلین و اوندرسما (۲۰۰۶) همسو می باشد.

کمرزرین، زارع و بروکی میلان (۱۳۹۱) در پژوهشی بر روی ۹۰ نفر از بیماران وابسته به مواد با عنوان "اثر بخشی درمان شناختی - رفتاری بر افزایش خودکارآمدی و بهبود علائم اعتیاد در بیماران وابسته به مواد" نشان دادند که گروه درمانی شناختی - رفتاری می تواند بطور مؤثری خودکارآمدی افراد را افزایش دهد و موجب بهبود علائم اعتیاد و جلوگیری از عود اعتیاد شود؛ که می تواند تأییدی بر مؤثر بودن روش شناختی - رفتاری بر افزایش خودکارآمدی معتادین باشد. ابراهیم، کومار و ابوسماء^{۴۳۳} (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند که همبستگی منفی، قوی و معناداری بین خودکارآمدی و عود اعتیاد وجود دارد. آنها معتقدند وقتی افراد بعد از رهایی از اعتیاد با چالش های زندگی روبه رو می شوند، خودکارآمدی پایین می تواند به شروع مجدد و رهایی افراد از اعتیاد تأثیر منفی داشته باشد. در پژوهش ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۸) نیز مهارت های اجتماعی و خودکارآمدی عمومی با گرایش به مصرف مواد در نوجوانان رابطه دارند. پژوهش دولان، مارتینو و روزنو^{۴۳۴} (۲۰۰۸) تات و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که خودکارآمدی ضعیف زمینه ی سوء مصرف مواد را در دانش آموزان فراهم می سازد. در پژوهشی مسایل مرتبط با مصرف الکل، افسردگی، تکانش وری، مقابله اجتنابی و حمایت اجتماعی از سوی دوستان را مورد بررسی قرار داده و دریافتند که مصرف الکل از پیش بینی کننده های خودکارآمدی در افراد مصرف کننده است. این یافته ها را می توان چنین تبیین کرد که آموزش تکالیفی همچون تحلیل کارکردی، مهارت آموزی، مقابله با میل مصرف، احساس تسلط و توانمندی را در افراد به وجود می آورد که در افزایش انگیزه درمان و یا حداقل ماندگاری در درمان و پرهیز از رفتارهای پرخطر مؤثر است. عوامل متعددی در علت شناسی سوء مصرف مواد مؤثر هستند که در تعامل با یکدیگر

433 -Ibrahim.Kumar& Abusamah

434-Dollan, Martino & Rohsenow

منجر به شروع مصرف و سپس اعتیاد می شوند. در این باره و در زمینه علل اعتیاد و عود پس از درمان از دیدگاه روانشناختی، تحقیقات گوناگونی صورت گرفته است. یکی از این عوامل خودکارآمدی است که به سادگی می توان آن را اعتماد به نفس پایین نامید و یکی از عواملی است که باعث می شود فرد تصویر و تصویری را که از عملکرد خود به دست می آورد کم ارزیابی کند. بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را باور عمیق فرد به این که می تواند با موفقیت، رفتار خاص لازم را برای دست یابی به نتیجه ی مورد نظر انجام دهد تعریف می کند؛ بر این اساس، مفهوم خودکارآمدی، با رویکرد "من نمی توانم" در زندگی هم معناست و در واقع، باور "من نمی توانم"، پایه مفهوم خودکارآمدی را تشکیل می دهد. بنابراین، افزایش خودکارآمدی می تواند فرد را در برابر فشارهای محیطی مصون نگه دارد. درمان شناختی-رفتاری اعتیاد باعث می شود تا بیمار ضمن برخورداری شدن از تصویری کارآمد از خود، مهارت های مقابله ای لازم را به منظور مدیریت موقعیت های خطرساز کسب کند و این باور را داشته باشد که می تواند بر مصرف مواد کنترل داشته باشد. به نظر می رسد رمز موفقیت درمان شناختی - رفتاری این باشد که این درمان بر شناسایی خطاهای شناختی بیماران و سعی در آگاه کردن آن ها تأکید می کند. چرا که این روند شناسایی و آگاهی از افکار را به هیچ وجه با دارو درمانی نمی توان انجام داد و لازم است روی درمان های شناختی - رفتاری تأکید ویژه شود.

به طور کلی تأمین شرایط مطلوب برای اجرای یک پژوهش به دشواری میسر است. در این پژوهش نیز محقق با محدودیت هایی روبه رو بوده که به ذکر چند مورد آن اکتفا می شود.

۱- از آن جا که طرح پژوهشی حاضر طرحی گروهی است و در پایان نتایج گروه ها با هم مقایسه می شوند، تغییرات فردی نادیده گرفته شده است.

۲- گروه های مورد مطالعه را مردان وابسته به مواد محرک تشکیل دادند بنابراین امکان مقایسه بین زوجی مقدور نمی باشد، تعمیم نتایج در مورد زنان باید با احتیاط صورت گیرد

۳- وجود اختلالات همراه در معتادان وابسته به مواد.

در راستای محدودیت های ذکر شده در بالا پیشنهاداتی به شرح زیر داده می شود:

- ۱- توصیه می شود بررسی میزان اثر بخشی و مقایسه برنامه های آموزشی در زنان مورد بررسی قرار گیرد.
- ۲- توصیه می شود بررسی میزان اثر بخشی و مقایسه برنامه های آموزشی در تمامی مقاطع سنی مورد پژوهش قرار گیرد.
- ۳- توصیه می شود روان شناسان و مشاوران شاغل در مراکز درمان سوء مصرف مواد از روش درمان شناختی - رفتاری جهت افزایش خودکارآمدی استفاده کنند و سعی شود تکنیک های درمانی خود را در قالب گروه اجرا و پیاده سازی نمایند.

منابع:

۱. آریا صدر، زیور؛ اکبرزاده، نسرين؛ و یزدی، سیده منور. (۱۳۸۹). مقایسه مولفه های هوش هیجانی مردان معتاد و غیرمعتاد و ارائه برنامه آموزشی بر اساس مولفه های هوش هیجانی در معتادان مراجعه کننده به مراکز ترک اعتیاد شهرستان خرم آباد. مجله مطالعات روان شناختی، ۶ (۳)، ۷۴-۹۰.
۲. بک، آرتی؛ فرد، دی ام؛ کوری، افن؛ و بروس واس، ال. (۱۳۸۰). درمان شناختی اعتیاد به مواد مخدر؛ آموزش مهارت های شناختی و عملی برای ترک اعتیاد، ترجمه محمدعلی گودرزی. تهران: نشر راهگشا.
۳. تاجری، بیوک؛ احدی، حسن؛ و جمهری، فرهاد. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر درمان شناختی-رفتاری بر پرهیز، وسوسه، عود و تغییر نگرش معتادین به شیشه. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی، ۲ (۷)، ۱-۲۹.
۴. عاشوری، احمد؛ ملازاده، جواد؛ و محمدی، نورالله. (۱۳۸۷). اثربخشی درمان گروهی شناختی-رفتاری در بهبود مهارت های مقابله ای و پیشگیری از عود در افراد معتاد. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۴ (۳)، ۲۸۱-۲۸۸.
۵. کاپلان، هاروله؛ و سادوک، بنیامین. (۱۳۷۹). خلاصه روان پزشکی (جلد اول)، ترجمه نصرت الله پورافکاری، تهران: شهرآب.
۶. کارول، کاتلین ام؛ و اونکن، ال اس. (۱۳۸۱). راهنمای عملی درمان شناختی-رفتاری سوء مصرف مواد. ترجمه عباس بخشی پور رودسری و شهرام محمدخانی. تهران: انتشارات اسپندهنر.
۷. کمرزین، حمید؛ زارع، حسین؛ بروکی میلان، حسن. (۱۳۹۱). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر افزایش خودکارآمدی و بهبود علائم اعتیاد در بیماران وابسته به مواد. مجله اعتیاد پژوهی، ۶ (۲۲)، ۷۵-۸۵.
۸. مقتدایی، قوام الدین. (۱۳۸۰). تاثیر اجتماعی و نقش خانواده ها در اعتیاد جوانان. سمینار بررسی علل فرهنگی و اجتماعی گرایش جوانان به مواد مخدر. تهران.
۹. هابلی، جان. (۱۳۸۴). راهنمای ایدز. ترجمه مسعود روانبخش. تهران: نشر تیمورزاده.
۱۰. هاشمی، علی. (۱۳۸۳). نگاه نو، اقدام نو، در مبارزه با مواد مخدر (مجموعه سخنرانی ها، مباحثه ها و مقالات). موسسه مطالعات و تحقیقات مواد مخدر. تهران: دبیرخانه ستاد مبارزه با مواد مخدر.
۱۱. وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی. (۱۳۸۱). راهنمای کاربردی درمان سوء مصرف کنندگان مواد، ویرایش دوم. تهران: نشر پرشکوه.
12. Baker, A., Lee, N. K., Claire, M., Lewin, T. J., Grant, T., Pohlman, S., Saunders, J. B., Kay-Lambkin, F., Constable, P., Jenner, L. & Carr, V. J. (2005). Drug use patterns and mental health of regular amphetamine users during a reported 'heroin drought'. *Addiction*, 99, 875-884.
13. Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self efficacy theory in behavior change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310
14. Bandura, A., & Schuk, D. H. (2004). Cultiving competence, self efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 41(3), 586-598.
15. Curry, J. F., Wells, K. C., Lochman, J. E., Craighead, W. E., Nagy, P. D. (2001). Group and Family Cognitive- behavioral therapy for adolescent depression and substance abuse: A case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 367- 376.
16. Dalley, D. C., & Marlatt, G. A. (2005). Relapse prevention. In J. H.
17. Ibrahim, F., Kumar, N., & Abu Samah, B. (2011). Self-efficacy and relapsed addiction tendency: an empirical study. *The Social Sciences*, 6(4), 277-282.
18. Maguire, N. J. (2006). Cognitive behavioral therapy for the homeless population: a case series pilot study. *Behavioral Cognitive Psychotherapy*, 34, 107-111.

19. Naar-King, S., Wright, K., Parsons, J. T., Frey, M., Templin, T., & Ondersma, S. (2006). Trans theoretical Model and substance use in HIV-positive youth. *AIDS Care*, 18 (7), 839-845.
20. Witkiewitz, K., Marlatt, A., & Walker, D. (2005). Mind-fullness-based relapse prevention for alcohol and substance use disorders: The meditation tortoise wins the race. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19, 221-229.

Effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on self-efficacy of drug dependent individuals

Soheila Imanparvar

PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

Email: soheila.e1361@gmail.com 09141970256

Summary: The purpose of this study was to determine the effectiveness of cognitive-behavioral group therapy in increasing self-efficacy and decreasing craving for people with substance abuse. **Method:** This research was a pilot-test pretest-posttest with control group, in which 30 abusers were selected from addiction treatment centers and assigned to two groups of cognitive-behavioral therapy and control group. Participants in both groups completed self-efficacy questionnaires before and after intervention. Data were analyzed using covariance analysis and descriptive statistics. The results of the study showed that cognitive-behavioral therapy resulted in an increase in self-efficacy. In explaining these results, cognitive-behavioral therapy can lead to self-efficacy by changing cognitive-behavioral variables. Therefore, according to these findings, drug abuse treatment programs should be considered as mediating variables such as self-efficacy.

Key words: substance abuse, cognitive-behavioral therapy, self-efficacy

آسیب شناسی اجتماعی و پیشگیری بر مواد مخدر

مهدی جمشیدی فارسانی^{۴۳۵}، اسماعیل جعفری فارسانی^{۴۳۶}، مریم نقدی^{۴۳۷}

چکیده

هدف از نگارش مقاله حاضر آسیب شناسی و پیشگیری بر مواد مخدر می باشد که در ابتدای امر قانونگذار برای مواد مخدر قوانین مصوبی در سال های ۱۳۶۸/۳/۸ مجمع تشخیص مصلحت نظام با اصلاحات ۱۳۸۹/۵/۹ و ۱۳۹۶/۷/۲۶ داشته است که می توان گفت قبل از سال ۱۳۹۶ در بحث پیشگیری چنان در مواد قانونی ورود پیدا کرده بود که با تصویب قانون سال ۱۳۹۶ در ماده ۳۳ بحث پیشگیری را مطرح نمود و با تصویب ماده ۳۳ می توان ابتدای این آسیب شناسی مواد مخدر پرداخت در ابتدای امر سیاست جنایی بر مبنای مجازات های اعدام و حبس طولانی مدت بود و با تغییر قانون و بررسی آسیب شناسی میتوان اعدام و حبس طولانی مدت را با رویکرد تغییر به پیشگیری و سیاست غیر کیفری و مشارکت چند نهادی در راستای اصلاح مجرمین پرداخت مطالعات نشان می دهد که سیاست کیفری مبتنی بر سرکوب و شدت مجازات متناسب با عمل درمان و پیشگیری را ندارد می توان سیاست کل نظام در زمینه مواد مخدر بر مبنای مشارکت چند نهادی در راستای بهره گیری از تمام امکانات دولتی و غیر دولتی و همین سهم آمار مردم در پیشگیری و آسیب های اجتماعی از جرم مواد مخدر می داند. ولی امروزه مشارکت مردم متاسفانه در پیشگیری از جرم مواد مخدر و مصرف آن در سطح متوسط و رو به پایان می باشد مبارزه با عوامل مؤثر در ارتکاب جرم موثر در از طریق بالا بردن سطح فرهنگ و سطح زندگی مردم و مبارزه با عوامل اقتصادی فرهنگی اجتماعی و خانوادگی در ارتکاب جرم، چون فقر و بیکاری، نقص دستگاه تعلیم و تربیت یا رواج الکل و اعتقاد به مواد مخدر از طریق تنظیم قوانین مناسب در جلوگیری و پیشگیری از جرائم مزبور نقش عمده ای را ایفا می کند.

کلیدواژه: پیشگیری، آسیب، قانون، رویکرد، مواد مخدر

^{۴۳۵}- دانشجوی دکترای حقوق کیفری و جرم شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، ایران

^{۴۳۶}- دانشجوی دکترای حقوق کیفری و جرم شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، ایران

^{۴۳۷}- دکترای حقوق کیفری و جرم شناسی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، ایران

مقدمه :

اعتیاد به مواد مخدر اصطلاحی است که همه را به یاد قیافه های غیر معمول و پژمرده، قدهای خمیده، سرهای فروافکنده، چشمانی گود رفته و حیثیت هایی به باد رفته می اندازد. در جامعه جهانی در اثر اعتیاد به مواد مخدر، همه ساله ده ها هزار انسان جان خود را از دست می دهند و خسارات هنگفتی به جامعه جهانی وارد می آید. ایران نیز به علت قرار گرفتن بر سر راه ترانزیت مواد مخدر از افغانستان به سایر کشورهای دنیا، سهم نابرابری از خسارات ناشی از مواد مخدر را متحمل می شود و سالیانه میلیاردها تومان هزینه مبارزه با قاچاقچیان، خرده فروشان داخلی و همچنین معتادان و حمایت از خانواده های درگیر می شود.

از منظر لغت شناسی، اعتیاد به مواد مخدر به معنی خو گرفتن و عادت کردن به مواد است، به طوری که عدم دسترسی به آن مواد موجب بروز علائم محرومیت شود. اما از نظر آسیب شناسی، معتاد به مواد مخدر کسی است که: ۱- جبراً و بدون اختیار به استعمال مواد دست می زند؛ ۲- به مواد مخدر وابستگی جسمی و روانی پیدا کرده، چون خود را به آن نیازمند می بیند؛ ۳- مجبور است به علت حالت مصونیت و تحملی که در جسم و روان او نسبت به ماده مخدر ایجاد می شود، مرتباً مقدار مصرف خود را افزایش دهد و از همین رو، مرتباً جسم و روان خود را بیشتر مسموم می کند و روز به روز و بلکه ساعت به ساعت به این مواد نیازمندتر و نسبت به آن بی اختیار وابسته تر می شود. آسیب شناسی اجتماعی به دنبال مطالعه نابسامانی و اختلال و عدم هماهنگی و تعادل در کارکردهای مربوط به کالبد حیات اجتماعی انسان ها است و هدف از آن را می توان با تسامح، شناخت کج رفتاری، علل و عوامل، انواع و پیامدهای آن دانست. اعتیاد نیز به عنوان یکی از مهم ترین آسیب های اجتماعی از این تحلیل ها مستثنی نیست. از این منظر، در این نوشتار به دنبال تحلیل پیامدهای اجتماعی- اقتصادی اعتیاد به مواد مخدر از یک سو و نظریات مختلف درباره علل سوء مصرف مواد مخدر از سویی دیگر هستیم ازنجایی که مواد مخدر و توزیع آن یکی از حلقه های اصلی جنگ نرم و مافیای بین المللی است که بیشترین آسیب و زیان های مادی و معنوی را به جامعه وارد می کند. تاکنون، نزدیک به ۷ هزار نفر به جرم قاچاق مواد مخدر، اعدام و بیش از ۳ هزار نفر شهید در راه مبارزه با قاچاق چیان به جامعه تحمیل شده است. همچنین ۶۵ درصد زندانیان به طور مستقیم با جرائم مواد مخدر ارتباط دارند و درصد قابل توجهی از طلاق ها، کودک آزاری ها، جنایات و توهم ناشی از مصرف مواد، سرقت ها و آسیب های دیگر با مواد مخدر مرتبط است.

لازم به ذکر است که؛ مواد مخدر دومین جایگاه پول ساز دنیا بعد از تجارت اسلحه است و با توجه به مرزهای گسترده ایران با افغانستان و فعالیت های بسیار جدی مافیای مواد مخدر در کشت و تولید این مواد، سالانه میلیاردها تومان سرمایه به جیب قاچاق چیان می رود. این اعداد و ارقام وقتی در کنار ضایعات انسانی و مرگ روزانه ۷ نفر به دلیل سوء مصرف و مواد مخدر تقلبی قرار می گیرد، حجم مصیبت باری را نمایان می سازد. به باور برخی از کارشناسان، توزیع مواد مخدر توسط دولت، طرحی مناسب و کارآمد در جهت مقابله با پدیده هنجارشکن اعتیاد خواهد بود در صورتی که با نظارت، برنامه ریزی و ساختارهای اجرایی مناسب همراه باشد. پیشگیری در لغت به معنای جلوگیری کردن و تدبیر برای دفع شدن رویداد معینی در آینده است. از نظر

اصطلاحی معنای عام پیشگیری از جرم عبارت است از هر اقدامی که جلوی ارتکاب جرم را بگیرد، این اقدام می تواند جنبه کیفری یا غیر کیفری داشته باشد پیشگیری در معنای خاص عبارت از مجموعه تدابیر و اقدامات غیر کیفری با هدف مقابله با بزهکاری از طریق کاهش یا از بین بردن عوامل جرم زا و همچنین اثرگذاری بر فرصت های پیش جنایی است. کنوانسیون ۱۹۹۸^{۴۳۸} وین جدید ترین سند بین المللی درباره مبارزه با قاچاق مواد مخدر است که دولت جمهوری اسلامی ایران نیز به آن پیوسته است و از قوانین داخلی کشور ما محسوب می شود. این کنوانسیون منضم به ماده واحده ای مشتمل بر یک مقدمه و ۲۴ ماده در تاریخ ۱۳۷۰ پس از تصویب مجلس شورای اسلامی به تایید شورای نگهبان رسیده است^{۴۳۹} که در مقدمه به نگرانی از حجم و روند به افزایش تولید، تقاضا و قاچاق غیر قانونی مواد مخدر و داروهای روان گردان که تهدیدی جدی برای سلامت و سعادت بشریت به شمار می رود و بنیادهای اقتصادی، فرهنگی، سیاسی جامعه را به مخاطره می اندازد، اشاره شده است (زارعیان، ۱۳۸۰). با درک روابط بین قاچاق مواد مخدر و سایر فعالیت های سازمان یافته بزهکارانه که نظام اقتصادی را تضعیف و ثبات، امنیت و حاکمیت دولت ها را تهدید می نماید، همچنین با درک این واقعیت که قاچاق مواد مخدر جرمی بین المللی است که ریشه کردن آن مستلزم توجه فوری و از اولویت درجه یک برخوردار می باشد. مبارزه با قاچاق مواد مخدر مسئولیت جمعی کلیه دولت ها بوده و نیل به این هدف اقدام هماهنگ در چهارچوب همکاری بین المللی را می طلبد. در ایران در کنار لزوم سیاست کیفری سنجیده براساس شدت و ضعف جرایم ارتكابی، به منظور ریشه کن کردن فعالیت های بزهکارانه در زمینه قاچاق بر سیاست های پیشگیرانه از قبیل کشت خشخاش و جرم انگاری پولشویی و آموزش و اصلاح و درمان معتادان تاکید شده است (قورچی بیگی، ۱۳۹۱). با توجه به همجواری ایران با مرزهای مواد مخدر و مسیر ترانزیت در برنامه سیاست جنایی ایران در چهارچوب اسناد بین المللی نیز بر اقدامات پیشگیرانه به عنوان مهمترین و موثرترین گام در برابر تهدیدات و آسیب های ناشی از این معضل با استفاده از تمامی امکانات و توانمندی های ملی و جامعی تاکید شده است. پیشگیری از جرایم مواد مخدر برای حفظ سلامت جامعه یکی از اهداف بسیار اساسی است (نیاز پور، ۱۳۹۳) که در یک نظام اسلامی و در جامعه مدنی باید مورد توجه قرار گیرد. جرایم مواد مخدر نیازمند عزم ملی و همکاری احزاب، تشکل ها می باشد و تشکل های موجود در کشور به همانند سایر دستگاهها در پیشگیری از وقوع این جرم سهم دارند و باید کاری کنیم تا زمینه فساد این جرم به حداقل برسد. امروزه با توسعه دانش و رویکردهای مدیریتی، رویکرد مشارکتی و چند نهادی در پیشگیری از جرایم یکی از اجزای اصلی سیاستگذاری کشورها را شکل داده و موجب شده است تا دولت ها در سیاست گذاری های کلان خود در پیشگیری از جرم، سهم نادیده گرفته شده بخش غیر دولتی، نهادهای اجتماعی و مشارکت های مردمی را باز شناخته و برنامه های پیشگیری از جرم را بر پایه مشارکت تمامی دست اندرکاران و متولیان امور فرهنگی، مذهبی، سلامت جامعه و نهادهای غیر دولتی و احاد مردم و هماهنگی و همسویی این تلاش ها با بخش های دولتی استوار کنند (فدایی شهری، ۱۳۷۸). در ایران نیز چنین تفکری برای پیشگیری از جرم بطور کلی و جرایم مواد مخدر مورد پذیرش قرار گرفته است. سوالاتی که جنبه کیفری را مدهوش می نماید این است که، مقننی که مجازات اعدام یا حبس ابد را در نظر می گیرد، آیا هیچ وقت از متهمی که به اتهام قاچاق تحت تعقیب قرار می گیرد سوال کرده است که چرا دست به این کار زده است. به علت جواب ندادن جنبه کیفری، بسیاری از جرم شناسان در حوزه حقوق، حتی روانشناسان و متخصصان دیگر گرایش ها را به جنبه پیشگیری غیر کیفری سوق داده است (تقی زاده و همکاران، ۱۳۹۷). جنبه های غیر کیفری که حول محور اجتماع است، می خواهد دلیل جرم را از ابتدا ریشه یابی نماید که چرا بعضی اشخاص دست به چنین عمل غیر قانونی می زنند. برای حل این معضل پیشگیری غیر کیفری اجتماعی که حول دو محور رشد مدار و جامعه مدار است توانسته است ذهن بسیاری از دانشمندان و احاد جامعه را به خود مشغول نماید (صبح دل، ۱۳۹۶). پیشگیری غیر کیفری (کنشی)، شامل مجموعه اقدامات، تدابیر و سیاست هایی است که برای جلوگیری از جرم از دوران کودکی حکایت دارد. این تعریف بیانگر آن است که پیشگیری از جرم ممکن است در قالب تدابیری باشد که در جهت تضعیف موقعیت بزهکاران بالفعل یا بالقوه، تغییر شرایط ارتکاب جرم یا تسهیل دستگیری مرتکب باشد. لیکن منظور آن است در کنار مجازات ها و نقش

^{۴۳۸} Convention 1998 Vienna

^{۴۳۹} - ماده ۳۲ طبق ماده ۵۷۰ قانون آیین دادرسی کیفری مصوب ۱۳۹۲

بازدارنده ای که اجرای کیفر در سطح جامعه دارد، نظام های مختلف درصدد استفاده از راهکارهای غیر کیفری برای کاهش وقوع جرایم هستند (مسلمی، ۱۳۸۹). ویژگی های شخصیتی افراد بزهکار در گرایش به مواد مخدر: معمولاً ویژگی های شخصیتی افراد بزهکار، بی قاعدگی رابطه و ارتباط میان فرد و جامعه و ارتکاب رفتارهای نابهنجار و خلاف مقررات اجتماعی است، ولی معمولاً از نظر مرتکب و عامل آن در اصل و یا در مواقعی خاص، این گونه رفتارها ناپسند شمرده نمی شود. افراد روان رنجور و روان پریش نسبت به ارزش ها، هنجارها و مقررات اجتماعی بی تفاوت بوده و کمتر آن ها را رعایت می کنند. اعمال و شیوه های رفتاری این گونه افراد نظام اجتماعی را متزلزل و گاهی نیز مختل می کند و موجب می شود که رعایت ارزش های اخلاقی و هنجارها در جامعه و نزد سایر افراد زیر سؤال رفته و آن را به پایین ترین سطح عمل تنزل دهد.

برخی از مشخصه های بارز و برجسته شخصیتی این گونه افراد، خودمحوری، پرخاشگری، هنجارشکنی، فریبندگی ظاهری و عدم احساس مسئولیت می باشد. این گونه افراد به پیامد عمل خود نمی اندیشند، در کارهای خود بی پروا و بی ملاحظه هستند و در پند گرفتن از تجربیات، بسیار ضعیف بوده و در قضاوت های خود یک سویه می باشند. این نوع شخصیت ها عمدتاً از محیط اجتماع، خانه و مدرسه فرار کرده، پای بند قواعد، مقررات و هنجارهای اجتماعی نیستند و به دنبال هر چیزی می روند که جلب توجه کند. حتی در پوشش و سبک و شکل ظاهری خویش، به ویژه در شیوه لباس پوشیدن، آرایش مو و صورت به گونه ای که خلاف قاعده و خلاف سبک مرسوم سایر افراد اجتماع باشد، عمل می کنند تا جلب توجه نمایند.

گروهی از افراد بزهکار و کجرو نیز ویژگی های شخصیتی دیگری دارند؛ خودمحور و پیوسته به تمجید و توجه دیگران نیازمندند و در روابط خود با مردم به نیازها و احساسات آنان توجه نمی کنند. این افراد اغلب با رویاهایی در مورد موفقیت نامحدود و درخشان، قدرت، زیبایی و روابط عاشقانه آرمانی سرگرم اند. اغلب این افراد والدینی داشته اند که از نظر عاطفی نسبت به آنان بی توجه اند یا سرد و طردکننده بوده و یا بیش از حد به آنان محبت کرده و ارج می نهند.

آنان به علت سرکوب خواسته ها و فقدان ارضای تمایلات درونی، از کانون خانواده بیزار شده و به رفتارهای نابهنجار نظیر فرار از خانه، ترک تحصیل، و گرایش به سمت مواد مخدر پیدا می کنند.

گروهی نیز افرادی برون گرا و به دنبال لذت جویی آنی هستند، دم را غنیمت می شمارند، دوست دارد در انواع میهمانی ها و جشن ها شرکت کنند، تشنه هیجان و ماجراجویی اند، به همین دلیل برای لذت جویی دست به اعمال خلاف از جمله استفاده تفننی از مواد مخدر می زنند.

سرانجام گروهی از افراد بزهکار نیز مشخصه بارزشان، پر جوش و خروشی و بیان اغراق آمیز، هیجانی، روابط طوفانی بین فردی، نگرش خودمدارانه و تأثیرپذیری از دیگران است. این گونه شخصیت ها برای آنکه «خود»ی نشان دهند، هر تجربه ای را حتی اگر برای آنان گران تمام شود، انجام می دهند. هیجان طلبی، ماجراجویی، تنوع طلبی، کنجکاوی، استقلال طلبی افراطی،

خودباختگی احساسی و غلبه کنش های احساسی بر کنش های عقلانی از جمله مشکلات رفتاری است که فرد را به سوی موقعیت های خطرزا و ارتکاب اعمال بزهکارانه رهنمون می کند.

از دیگر مشکلات روحی روانی که منجر به رفتارهای ضداجتماعی می شود، می توان به ضعف عزت نفس، احساس کهنتری، فقدان اعتماد به نفس، احساس عدم جذابیت، افسردگی شدید، شیدایی و اختلال خلقی اشاره نمود. چنین افرادی معمولاً مستعد انجام رفتارهای نسنجیده و انحرافی هستند. مبتلایان به این بیماریها بسیار آسان به مواد مخدر گرایش یافته و در زمره معتادان درمی آیند. بدیهی است بسیاری از همین شخصیت ها نیز غیر معتاد باقی می ماندند. روان پریش ها دارای رفتارهای ضد اجتماعی و اختلال خلقی هستند و توانایی کافی برای پیروی از قوانین و مقررات را ندارند و روابط آنها با دیگران سطحی است. با آنکه این افراد کم هوش نیستند، اما قادر به تحمل فعالیتهای منظم جسمی و ذهنی نیستند و جا و مکان و کار ثابتی را پذیرا نمی شوند. سابقه این افراد نشان می دهد که در دوران کودکی، ناآرام و مشکل ساز بوده و در مدرسه قدرت سازش نداشته و در محیطهای دیگر نیز فاقد سازش اجتماعی بوده اند.

روان پریش های مهاجم که دارای اختلال رفتاری شدید هستند و به انجام اعمال تهاجمی و جنایت و حتی آدمکشی دست می زنند از جمله کسانی به شمار می آیند که بیش از همه به طرف اعتیاد گرایش می یابند. در عین حال روان پریش های نالایق و غیرفعال نیز که معمولاً به دروغگویی، دزدی، تقلب و آزار دیگران می پردازند، مواد مخدر را وسیله خوشی و آسایش خود به شمار می آورند.

تفقیقات نشان می دهد افراد معتاد درماندگی عاطفی و هیجانی بسیاری را تجربه میکنند و همین زمینه ساز گرایش به اعتیاد است به این دلیل که فعالیت سیستم بازدارنده مغز این افراد با حرکهای توأم با تنبیه و حذف پاداش، تیریک و برانگیختگی نشان می دهد؛ به طوری که افراد مستعد اعتیاد خود را گرفتار هیجانات و احساساتی می بینند که گریزی از آن برای خود نمی یابند، همچنین آگاهی چندانی از عواطف خود نداشته و با احساس عدم کنترل بر زندگی احساسی خود مواجهند. به طوری که اثرات ضداضطراب مواد اعتیادآور با کاهش سطوح بالایی از استرس باعث عدم توانایی برای غلبه بر ناتوانی در تجربه یا بیان احساسات میگردد. کریستال معتقد است نارساکنش وری هیجانی، باعث میشود برخی افراد آمادگی وابستگی به مواد را داشته باشند همچنین هیجان های افراد معتاد کودکانه و در سطح پیشکلامی بوده و ظرفیت شناختی آسیب دیده آنها به عدم توانایی تفسیرافسردگی و اضطراب منتهی میشود. به طور خلاصه عوامل مختلفی در گرایش به اعتیاد تاثیرگذارند.

علل و عوامل پیدایش آسیب های اجتماعی، در بحث مواد مخدر را می توان به دو دسته عمده تقسیم نمود: ۱. عوامل فردی؛ ۲. عوامل اجتماعی

الف-عوامل فردی

در حوزه عوامل فردی، می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱. خوش گذرانی و لذت طلبی؛

۲. قدرت، استقلال و عافیت طلبی؛

۳. بی بندوباری و لاپالایی گری؛

۴. بی هدفی در زندگی.

گاهی اوقات افراد ارتکاب جرایم را فقط یک کار تفریحی و به عنوان گذران اوقات فراغت می دانند با اینکه ممکن است در خانه و محیط اطراف خود مشکل حادی هم نداشته باشند که آنان را مجبور به ارتکاب رفتار نابهنجار نماید، ولی فقط به خاطر اینکه در چند روز زندگی خوش باشند، دست به ارتکاب اعمال خلاف عرف و اجتماع می زنند.

گاهی نیز افراد از نعمت خانواده و والدین عاطفی برخوردارند، اما به خاطر شکست در تحصیلات و ناتوانی در ادامه تحصیل، تحقیر معلمان و فشارهای بی مورد والدین مجبور می شوند خود را به گونه ای دیگر نشان دهند و به اصطلاح «خودی» نشان دهند. و این حکایت از میل به استقلال طلبی، قدرت طلبی و یا عافیت طلبی در نوجوانان و جوانان دارد که به دلیل عدم ارضای صحیح آن دست به ارتکاب اعمال ناشایست می زنند.

گاهی هم عده ای ممکن است دارای زندگی مرفهی باشند و هیچ گونه کمبود مالی و عاطفی نداشته باشند، ولی به دلیل این که روحیه فاسدی دارند و به اصطلاح بی بند و بارند و یا هدفی در زندگی ندارند، میل به بزهکاری پیدا می کنند.

ب-عوامل اجتماعی

در بررسی آسیب ها و انحرافات اجتماعی، به عنوان یک پدیده اجتماعی، به علل اجتماعی انحرافات می پردازیم. به هر حال، عوامل متعددی در این زمینه نقش دارند که در اینجا به برخی از آن ها اشاره می گردد:

۱. آشفتگی کانون خانواده

از دیگر مؤلفه های مهم در سوق یافتن افراد (فرزندان) به سمت و سوی بزهکاری و انحرافات اجتماعی، گسسته شدن پیوندهای عاطفی و روحی میان اعضای خانواده است. هر چند در بسیاری از خانواده ها، پدر و مادر دارای حضور فیزیکی هستند، اما متأسفانه حضور وجودی و معنوی آنان برای فرزندان محسوس نیست. در چنین وضعیتی، فرزندان به حال خود رها شده، ارتباط آنان با افراد مختلف بدون هیچ نظارت، ضابطه و قانون خاصی در خانواده صورت می گیرد. روشن است که چنین وضعیتی زمینه را برای خلأ عاطفی فرزندان فراهم می کند.

بر اساس نتایج یک پژوهش، ۴۷ نفر از جامعه آماری به نحوی از انحا از جمله عوامل کلیدی و مهم بزهکاری خویش را والدین، خانواده، بی توجهی، بی موالاتی و عدم نظارت آنان دانسته اند؛ به عبارت دیگر، از نظر آنان والدین ایشان در بزهکاری شان نقش داشته اند. (نیاز پور، ۱۳۹۳)

بر اساس نظریه «کنترل» دورکیم که معتقد است ناهمנוایی و هنجارشکنی و کجروی افراد ریشه در عدم کنترل صحیح و کارایی آنان دارد، به طوری که هرچه میزان کنترل اجتماعی بیشتر باشد و نظارت های گوناگون از راه های رسمی و غیررسمی، بیرونی و درونی، مستقیم و غیرمستقیم توسط والدین و جامعه وجود داشته باشند و حساسیت مردم و مسئولان افزایش یابد، میزان همنوایی مردم بیشتر خواهد بود، نیز بیانگر همین مسئله است که آشفتگی کانون خانواده یکی از عوامل مهم سوق یافتن فرزندان به سوی انحرافات اجتماعی است. (نجفی ابرند آبادی، ۱۳۸۳)

همچنین با توجه به پژوهش های صورت گرفته در این زمینه، سارقان عمده عوامل سارق شدن خویش را «بد رفتاری، بداخلاقی، بی تفاوتی، بدزبانی و عدم برآورده شدن انتظارات از سوی همسر، خانواده و والدین» دانسته اند. (جعفری، ۱۳۹۴)

در این پژوهش نشان می دهد گرایش به سرقت به دنبال آن فرزندان آن خانواده به سمت و سوی مواد مخدر گرایش پیدا کردند می توان گفت سرقت زمینه ساز اعتیاد می باشد.

۲. طرد از اجتماعی

چگونگی برخورد دوستان، افراد فامیل و همسایگان با فرد بزهکار، در نوع نگاه متقابل وی با دیگران تأثیر بسزایی دارد. در مجموع، اگر این برخوردها قهرآمیز و به صورت طرد فرد از محیط اجتماعی باشد، جدایی وی از جامعه سرعت بیشتری می یابد. این نوع برخورد، همواره به عنوان هزینه ارتکاب هر جرمی مدنظر است. علاوه بر این، افرادی که دارای منزلت و پایگاه اجتماعی پایینی هستند و یا از نقص عضو، بیماری جسمی، روحی، و مشاغل پایین خود یا والدین شان رنج می برند، نیز از سوی افراد جامعه مورد بی مهری قرار گرفته و ناخواسته طرد می شوند. این گونه افراد برای جبران این نوع کمبودها، و شاید هم برای رهایی از این گونه بی مهری ها و معضلات، دست به ارتکاب جرایم و انواع انحرافات اجتماعی می زنند. (موسوی، ۱۳۸۴)

۳. بی کاری و عدم اشتغال

از دیدگاه جامعه شناسان و روان شناسان بی کاری یکی از ریشه های مهم بزهکاری و کجروی افراد یک جامعه است. بی کاری موجب می شود که افراد بیکار جذب قهوه خانه ها و مراکز تجمع افراد بزهکار شده، به تدریج، به دامان انواع کجروی های اجتماعی از جمله مواد مخدر کشیده شوند.

علاوه براین، چون بی کاری زمینه ساز بسیاری از انحرافات اجتماعی است، افراد با زمینه قبلی و برای کسب درآمد بیشتر دست به فروش مواد مخدر صنعتی و غیر صنعتی می زنند؛ چرا که فرد به دلیل نداشتن شغل و درآمد ثابت برای تأمین مخارج زندگی مجبور است به هر طریق ممکن زندگی خود را تأمین نماید. از نظر چنین فردی، بزهکاری به ظاهر معقول ترین و بهترین این راه هاست. حاصل تحقیقات صورت گرفته نیز حکایت از تأثیر قاطع بی کاری و فقر بر افزایش بزهکاری دارد. و میزان درآمد در فروش مواد مخدر گرایش دو چندان دارد.

۴. دوستان ناباب

گروه همسالان و دوستان الگوهای مورد قبول یک فرد در شیوه گفتار، کردار، رفتار و منش هستند. فرد برای اینکه مقبول جمع دوستان و همسالان افتد و با آنان ارتباط و معاشرت داشته باشد، ناگزیر از پذیرش هنجارها و ارزش های آنان است. در غیر این صورت، از آن جمع طرد می شود. از این رو، به شدت متأثر از آن گروه می گردد، تا حدی که اگر بنا باشد در رفتار فرد تغییری ایجاد شود یا باید هنجارها و ارزش های آن جمع را تغییر داد یا ارتباط فرد را با آن گروه قطع کرد. تأثیر گروه همسالان، همفکران، همکاران و دوستان در رشد شخصیت افراد کمتر از تأثیر خانواده نیست؛ چرا که فرد پس از خانواده، منحصرأ زیر نفوذ گروه قرار می گیرد. بدین روی، اگر فردی با گروهی از معتادان رابطه برقرار کند و با آنان دوست شود، به تدریج تحت تأثیر رفتار آنان قرار می گیرد و معتاد می شود؛ چون از سویی، ملاک پذیرش و قبول فرد توسط یک گروه و جمع، پذیرفتن فرهنگ آن هاست و از سوی دیگر، معتادان هم علاقه مندند که مواد مخدر را به طور دسته جمعی استعمال کنند که هم در موقع استعمال مصاحبی داشته باشند و هم از شدت فشار سرزنش اجتماع بر خود بکاهند. از این رو، معتادان علاقه مندند که دوستان و همسالان خود را به جرگه اعتیادشان بکشانند. در این صورت، اگر نوجوانی از تعلیم و تربیت مقدماتی و صحیح خانوادگی محروم باشد و خانواده اش او را از مضرات اعتیاد مطلع نکرده باشند و در محیط اعتیاد زندگی کند و با دوستان معتاد نیز سر و کار داشته باشد، احتمال اینکه معتاد شود زیاد است. همین فرایند تأثیر گروه بر فرد در سایر انواع بزهکاری به غیر از اعتیاد نیز صادق است.

ساترلند در نظریه «انتقال فرهنگی کجروی» خود بر این نکته مهم تأکید می کند که رفتار انحرافی همانند سایر رفتارهای اجتماعی، از طریق معاشرت با دیگران یعنی منحرفان و دوستان ناباب آموخته می شود و همان گونه که همنوایان از طریق همین ارتباط با افراد سازگار، هنجارها و ارزش های فرهنگی آن گروه و جامعه را پذیرفته، خود را با آن انطباق می دهند، افراد در ارتباط با دوستان ناباب و هنجارشکن، به سمت و سوی ناهمنوایی سوق داده می شوند. (جزوه صالحی، ۱۳۸۵)

این نظریه تأکید می کند که فرد منحرف تنها با هنجارشکنان، و فرد همونوا تنها با افراد سازگار ارتباط ندارد، بلکه هر انسانی با هر دو دسته این افراد سر و کار دارد.

۴. محیط

محیط نیز از جمله عوامل تأثیرگذار در پیدایش رفتارهای شایسته و یا ناشایست است. اگر در منزل و خانه، کوچه، خیابان و مدرسه، و محیط پیرامون زمینه و شرایط مساعدی برای بزهکاری وجود داشته باشد، فردی را که آمادگی انحراف در او وجود دارد، به سوی جرم و ارتکاب رفتار بزهکارانه سوق می دهد.

در پیدایش هر جرمی، با تحلیل دقیق، به این نتیجه می رسیم که محیط اجتماعی بستر کاملاً مناسبی برای فرد بزهکار فراهم آورده و عامل مهمی برای پیدایش رفتار مجرمانه توسط وی بوده است. اگر فساد و تباهی و بی بند و باری بر جامعه حاکم باشد، افراد مستعد در گرداب تباهی های آن اسیر می شوند و اگر نظام اجتماعی بر معیارها و الگوهای ارزشی استوار باشد و برنامه های هدف دار و مشخصی طرح ریزی گردد، امکان انحراف اجتماعی در جامعه و در میان افراد بسیار ضعیف خواهد بود. به گفته یکی از محققان، محیط در شکل گیری شخصیت و منش انسان نقش بسیار تعیین کننده و مؤثری ایفا می کند و رفتار انسان که نشانه ای از شخصیت و منش اوست، تا حد زیادی، ناشی از تربیت اکتسابی از محیط است. بنابراین، محیط آلوده، افراد را آلوده و محیط سالم و با نشاط، زمینه ساز رشد و شکوفایی و شادابی و نشاط افراد است.

۵. فقر فرهنگی

از دیگر عواملی که موجب سوق یافتن افراد به سوی انحرافات اجتماعی است، فقر فرهنگی و محدودیت ها و تبعیض های ناشی از فقر فرهنگی می باشد. از عوامل مهم پیدایش بزهکاری، سطح و طبقه اجتماعی و فرهنگی خانواده هاست. چنان که سطح تحصیلات (بی سواد و یا کم سواد اعضای خانواده)، سطح پایین و نازل منزلت اجتماعی خانواده، ناآگاهی اعضای خانواده به ویژه والدین از مسائل تربیتی، اخلاقی و آموزه های مذهبی، عدم همنوایی خانواده با هنجارهای رسمی و حتی غیررسمی جامعه، هنجارشکنی اعضای خانواده و اشتها به این مسئله و مسائل دیگری از این دست مؤلفه هایی هستند که در قالب فقر فرهنگی خانواده در ایجاد شوک های روانی و روحی بر فرزندان نوجوان و جوان مؤثر است و انگیزه ارتکاب انواع جرایم آنان را دوچندان می کند.

۶. رسانه ها و وسایل ارتباط جمعی

از دلایل نوین و نوظهور گرایش به اعتیاد در بین اقشار جامعه می توان به کارکرد رسانه نوین از جمله بستر اینترنت و فضای مجازی اشاره کرد. امروزه اطلاعات قابل دسترسی توسط افراد و گروه های مختلف و با اهداف و انگیزه های متفاوت در فضای سایبر و درباره انواع مواد مخدر تولید می شود. برخی از اینترنت جهت گسترش دامنه فروش مواد اعتیادآور و درگیر کردن جوانان در رفتارهای غیرقانونی، استفاده می کنند. اما در بحث فضای مجازی و مدیریت آن که توسط خبرگان و متخصصان به عنوان

آخرین بعد مؤثر در پیشگیری از اعتیاد به مواد مخدر در فضای مجازی انتخاب شده، می‌توان شاخص‌های ایجاد تدابیر نظارتی توسط ارگان‌ها و سازمان‌های مبارز و کنترل‌گر فضای مجازی، مدیریت در زمان و مکان استفاده از بستر اینترنت و ورود به دنیای مجازی توسط خانواده‌ها و کاربران، محدودسازی در استفاده از محتوا توسط خانواده‌ها و کاربران با به کارگیری برنامه‌ها و کاربرد رمزنگار و در نهایت ورود شرکت‌های ارائه‌دهنده خدمات مجازی در جهت کنترل ترافیک و عبور و مرور کاربران فضای مجازی را در نظر گرفت. هر تغییر مثبت یا منفی اجتماعی ابتدا با زمینه‌سازی فرهنگی قدم برمی‌دارد و تنها وقتی که به‌صورت فرهنگی فراگیر شد، تغییر آغاز می‌شود. آسیب‌های اجتماعی نیز با تبعیت از همین اصل، قبل از آن که به‌صورتی فراگیر تأثیرات منفی خود را آشکار سازند، باید جامعه را با خود آشنا کنند و آمادگی فرهنگی برای پذیرش خود را کسب نمایند. در این حیطه، رسانه‌ها به حق، بیشترین تأثیر و توان را دارا هستند. در مبارزات پیشگیرانه بر علیه مصرف مواد مخدر، ارتباطات و رسانه‌های ارتباطی به‌عنوان یکی از مهمترین عناصر برنامه محسوب می‌شوند. رسانه‌های ارتباطی علاوه بر این، از آن جهت در این‌گونه برنامه‌ها اهمیت می‌یابند که می‌توانند با برجسته‌سازی موضوع‌ها سبب شوند که برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران جامعه نسبت به این مشکل آگاهی یافته و تحت فشار افکار عمومی به این مسئله اهمیت بیشتری بدهند، اما استفاده از ارتباطات و رسانه‌های ارتباطی در این زمینه باید با دقت صورت گیرد؛ چرا که این رسانه‌ها به مانند تیغ دو لبه‌ای هستند که در صورت استفاده نامناسب از آن‌ها می‌توانند آثار بسیار وخیمی را برجای گذارند (جوان جعفری، ۱۳۹۱). نقش رسانه‌های جمعی، به ویژه ماهواره و اینترنت در رواج بی بند و باری اخلاقی، مقابله با هنجارهای اجتماعی، عدم پای بندی مذهبی و بلوغ زودرس نوجوانان در مسائل جنسی حایز اهمیت است.

آسیب و عوارض اعتیاد:

آسیب شناسی جسمی :

آلودگی و آسیب پذیر نمودن دندان ها، ملتهب ساختن مخاط دهان، نقصان ترشحات غدد بزاقی، ضعف قوای جسمانی و کاهش شدید وزن بدن، عقیم نمودن مردان و نازائی زنان، تخفیف تمایلات جنسی، اخلال در کار دستگاه عصبی در صورت تداوم مصرف، تبیلی کبد، ابتلا به یرقان و اثرات ناگوار بر دستگاه گوارش، ورم کلیه ها و اشکال در دفع ادرار توام با درد، التهاب مزمن تارهای صوتی، احتمال ابتلا به بیماری های برونشیت مزمن، آسم، سل و تپش قلب، تنگی نفس و دوران سر، خشکی پوست، شکنندگی ناخن ها، خطر ابتلا به انواع سرطان و سکته قلبی و ناشناخته ماندن بیماری های خطرناک به دلیل کاهش احساس درد.

آسیب شناسی روانی:

بر هم خوردن تعادل روانی، عدم توجه به اصول و مقررات جامعه، ضعف اراده، از بین رفتن احساس مسوولیت، ایجاد احساسات خصومت زاء، بیقراری، عصیانگری، اضطراب دائم و احساس بی کفایتی و تنهایی، اختلال در خواب، بروز انواع بیماری ها و اختلالات روانی.

آسیب شناسی خانوادگی :

نابسامانی خانوادگی، محدود شدن روابط خانوادگی، عدم تربیت صحیح فرزندان، خشونت در خانواده، آفت سطح فرهنگ اجتماعی و اقتصادی خانواده، گسترش طلاق و کاهش آمار ازدواج

آسیب شناسی اجتماعی :

مصرف کننده صرف شدن، عدم احساس مسوولیت نسبت به خانواده و جامعه، سطحی و تصنعی شدن روابط اجتماعی و دوری از پیوندهای مستحکم عاطفی، گسترش جرم و جنایت، نشر بیماری های واگیر و خطرناک مثل ایدز و هپاتیت، محروم شدن نسل آینده از تربیت صحیح و ایجاد مشاغل کاذب.

آسیب شناسی اقتصادی :

هزینه بالای استعمال موادمخدر، هزینه درمان و نگهداری معتادان، کاهش راندمان کار، وقوع آتش سوزی های بزرگ، هزینه های مبارزه با ورود موادمخدر به داخل کشور، هزینه قضات و دادگاه ها در این خصوص، هزینه اجرای طرح های تحقیقاتی و تشکیل سمینارها.

نتیجه گیری و پیشنهادات :

همانگونه که برای توقف بیرون ، روی نمی توان از بیمار انتظار داشت به کمک اراده جلوی آن را بگیرد از معتاد نیز نمی توان توقع داشت که با نیروی اراده بر اعتیادش غلبه کند. او به مراقبت پزشکی و حمایت عاقلانه، دلسوزانه و صبورانه، اطرافیانش نیاز دارد. همان طور که اگر در کودکی تب می کرد، تا بهبودی کامل اعضای خانواده از او تیمارداری می کردند اکنون نیز او به چنین مراقبتی نیاز دارد. حتی پس از بستری و ترک نیز لازم است که خانواده تا چند سال مراقبش بوده چنانچه مجدداً به سمت مواد برگشت بی آنکه او را سرزنش کنند صبورانه وی را کمک نمایند تا دوباره ترک کند و همچنان به مراقبت از او ادامه دهند. همانگونه که یک بیمار قلبی نیاز به مراقبت دارد یک معتاد هم که مغزش بیمار شده است نیاز به مراقبت ویژه دارد. در حقیقت تا چندین ماه پس از ترک و سم زدائی از بدن بیمار، هنوز نمی توان از وی توقع حرف شنوی داشت. زیرا او نصایح را می شنود و لی تحلیل و درک نمی کند. وی حتی متوجه وضعیت خودش نی انتظار اینکه در چنین وضعیتی او حال خود را درک کند مانند آن است که از یک کامپیوتر از کار افتاده انتظار داشته باشیم پیغام بفرستد^۱ خانواده باید به معاشران بیمارشان نیز توجه داشته باشند؛ اجازه ندهند برخی با ایجاد وسوسه تلاش وی برای بهبود را خنثی کنند. برای این منظور، باید رابطه ای صمیمانه با بیمار برقرار کرد تا بتوان از وجود چنین وسوسه کنندگانی مطلع شد آنگاه به او کمک کرد که از مجالست با آنان بپرهیزد. در مورد اعتیاد راز داری اثر مخرب دارد. «برخورد رازگونه مانع از رو برو شدن خانواده با واقعیت و به چالش کشیدن آن می شود. سرنگ داشتن چنین مواردی مانع تغییر شده باعث بروز احساس شرم می شود. برخوردهای رازآمیز، همچنین حامل این بد آموزی هستند که برخی مسائل اساساً قابل حل نیستند. چنین برخوردی سبب می شود که تجارب شخصی، تجزیه تحلیل نشده در نتیجه مردم از روشن نگری و واقع بینی محروم بمانند و رشد نکنند

براساس تحقیقات متعددی که صورت گرفته میان افزایش آگاهی و اطلاعات مردم نسبت به اعتیاد و ممانعت از مصرف آن و همین طور شرکت فعالانه در فرآیند درمان رابطه مثبت وجود دارد. علاوه بر آن بر پایه نتایج آماری پژوهش های صورت گرفته مشخص شده است که اکثر معتادان نسبت به هیچیک از اثرات این مواد آگاهی نداشته و غالباً اثرات آنها را نیز مثبت ارزیابی کرده اند؛ لذا پیشنهاد می گردد سطح علمی افراد در زمینه آسیب های مواد مخدر بالا رود. چرا که بر پایه نتایج به دست آمده در یکی از پژوهش هایی که اخیراً در کشورمان صورت گرفته ، اکثر پاسخ دهندگان هنگامی که در برابر این گزینه قرار گرفتند که آیا به پیامدهای اعتیاد اندیشیده اید یا خیر، همگی به نوعی این مساله را تایید کرده اما خود و توانایی های خود را بسیار مثبت ارزیابی کرده اند و به واسطه این که با دیگران متفاوت هستند و قابلیت کنترل مصرف شده را دارند، درگیر این مساله شدند و هیچ گاه فکر نمی کردند که پیامدهای ناشی از آن روزی دامنگیر خود آنان نیز بشود. چرا که یکی از ویژگی های این مواد حالت اغواگرانه آن است و اثرات مطلوبی که در ابتدای مصرف اکثر مواد شاهد آن هستیم. اعتیاد بر پایه ۳ ویژگی تحمل ، محرومیت و اشتیاق قابل تعریف است. «اعتیاد و یا وابستگی دارویی عبارت است از نوعی مسمومیت مداوم و یا متناوب که بر اثر مصرف تدریجی برخی از ترکیبات شیمیایی طبیعی و یا مصنوعی در فرد ایجاد شده ، که در نتیجه باعث مشکلات متعدد فردی و اجتماعی می شود و با شاخصه های زیر مشخص می شوند.» الف - تمایل مفرط یا میل اضطراری برای ادامه مصرف دارو و به دست آوردن آن به هر طریقی که ممکن است. ب - تمایل به افزایش تدریجی مقدار ماده یا داروی مصرفی که به نام فزون طلبی و یا اشتیاق به مصرف مشهور است. ج - وابستگی بدنی یا روانی. با توجه به تعریف ارائه شده تعریف ۳ واژه دیگر در رابطه با اعتیاد یا وابستگی دارویی ضروری است. این ۳ واژه عبارتند از: وابستگی ، تحمل و سندرم محرومیت. وابستگی : وابستگی عبارت است از یک حالت روانی و گاهی جسمی که در نتیجه اثرات متقابل دارو و یا مواد مخدر و موجود زنده بر یکدیگر ایجاد شده و توسط واکنشهای رفتاری و روانی مشخص می شود و از ۲ بعد قابل بررسی است. الف - وابستگی جسمانی : تا زمانی که

مصرف ماده مخدر ادامه دارد، وابستگی فیزیکی آشکار نمی شود. هنگامی که ماده مربوط برای مدتی به بدن نرسد، علائم آن ظاهر می شود، می تواند گاهی شدید و خطرناک باشد. بروز علائم ترک و یا کمبود رابطه مستقیم با نوع و مقدار مواد و نیز مدت زمان مصرف ماده دارد. ب - وابستگی روانی : عبارت است از تمایل به مصرف ماده یا چیزی که دارای اثرات لذتبخش بوده و یا تولید رضایت می کند. بسیاری از این وابستگی ها صوری هستند که بعد از قطع عامل یا عوامل رضایت بخش، هیچ گونه نشانه به خصوصی بروز نمی دهند و یا این که نشانه های بروز یافته ناشی از قطع آنها ضعیف است. در وابستگی هایی که با حالت اجبار همراه هستند، نشانه های کمبود می تواند بسیار شدید باشد؛ زیرا اغلب این وابستگی ها عاطفی هستند و درمان آنها نیز مشکل است. تحمل : عبارت است از ظهور مقاومت بدنی یا بافتی در مقابل اثرات یک ماده، به صورتی که فرد برای ایجاد اثرات قوی اولیه مجبور می شود بتدریج مقادیر بیشتری ماده مصرف کند. سندرم محرومیت : عبارت است از عوارض ناشی از قطع مواد مخدر. به عبارت دیگر سندرم محرومیت در فرد معتاد عبارت است از عوارض و تظاهرات روانی و جسمانی که در موقع نرسیدن مواد مخدر به بدن فرد معتاد و یا در موقع ترک اعتیاد در او ظاهر می شود. قبل از وارد شدن به بحث سبب شناسی اعتیاد، در این خصوص قابل تامل است و آن هم نگاه متخصصان امر به این پدیده است. در اینجا ما با ۳ دیدگاه روبه رو هستیم؛ در دیدگاه اول به اعتیاد به عنوان یک جرم و به معتاد به عنوان یک مجرم نگاه می شود که مستوجب هر نوع عقوبت، شدت و سختی است. در دیدگاه دوم، پدیده اعتیاد به عنوان یک بیماری و معتاد هم به عنوان یک بیمار در نظر گرفته می شود، و اما دیدگاه سوم که یک دیدگاه جامع تر نسبت به دو دیدگاه قبلی است، به اعتیاد به عنوان یک بیماری که قابلیت جرم زایی را دارد و به معتاد به عنوان بیماری که قابلیت ارتکاب به جرم را داراست نگاه می شود. در رابطه با سبب شناسی اعتیاد و این که چه عوامل باعث تمایل افراد به سمت اعتیاد می شود، نظرات گوناگونی ابراز شده است که در اینجا امکان ارائه آنان به طور کامل امکانپذیر نیست. جدیدترین دید این است که این پدیده را به عنوان یک پدیده زیستی، روانی، اجتماعی و روحانی و یا معنوی معرفی می کند. با این تعریف، علل گرایش به آن نیز تا حدود زیادی مشخص می شود، بر پایه نظریات زیست شناختی مشخص شده است که برخی از عوامل ژنتیکی موثر بر اعتیاد هستند. در این خصوص از دیدگاه روان شناسی نیز نظریات مختلفی ارائه شده که از جمله این نظریات به روان شناسی یادگیری و تاکید آنها بر روی یادگیری و اصول مرتبط با آن برمی گردد؛ یعنی از منظر این محققان مصرف مسکرات و مواد مخدر به مدت کوتاه به سبب احساسات دلپذیری که پدید می آورد، به عنوان یک عامل تقویت کننده مثبت عمل می کند. بنابراین یکی از اصول و قوانین یادگیری یعنی اصل مجاورت فرد مصرف کننده با یادآوری نتایج مثبت از مصرف اولیه، تمایل دوباره و چند باره به مصرف در وی ایجاد می شود که انتهای آن وابستگی تمام و کمال است

غالباً والدین احساس نگرانی و باتکلیفی خاصی را می شناسند که با اعتیاد ارتباط دارد

آنها شاید همین چند سال قبل اصلاً درباره این مسئله فکر نمی کردند زیرا فکر می کردند که فرزند آنها هرگز در خطر اعتیاد نیست ولی امروز تصور دیگری دارند زیرا آنها متوجه شده اند که همه در خطر هستند مگر اینکه قبلاً پیشگیری های لازم را کرده باشند. در این راه ۲ تفکر ریشه ای وجود دارد:

۱- این کاملاً بی نتیجه است که مسئولین فقط مانع تولید و عرضه مواد مخدر شوند زیرا این مسئله به مرور زمان غیرممکن می شود بلکه باید بیشتر تلاش در جهت ممانعت از به وجود آمدن و پیشرفت اعتیاد باشد؛ یعنی قدم اول مبارزه با مواد مخدر نیست بلکه هدف پیشگیری از به وجود آمدن اعتیاد است

۲- بهترین روش برای جلوگیری از اعتیاد معالجه آن نیست بلکه پیشگیری از به وجود آمدن آن است. طی سالیان گذشته متخصصین به این نتیجه رسیده اند که یک برنامه صحیح پیگیری از اعتیاد خیلی زودتر از آن چیزی که قبلاً تصور می کردند باید

آغاز شود، بنابراین آن قدر که پیشگیری از ایجاد اعتیاد اهمیت دارد معالجه آن از اهمیت برخوردار نیست، البته یک نسخه ۱۰۰ درصدی برای مبارزه با اعتیاد وجود ندارد بنابراین پیشنهاد می شود که تا جای ممکن راهی منطقی و عملی برای پیشگیری از اعتیاد مطرح شود..

نتیجه این تحقیقات این است که احتمال گرایش به اعتیاد یا عدم گرایش انسان ها به مواد مخدر بستگی نسبی با چگونگی شرایط زندگی آنها در دوران کودکی دارد. شرایط این دوران نشان دهنده خط مشی کودک در بزرگسالی است؛ خصوصا در مراحل تصمیم گیرنده ای، نظیر زمان ورود به مهد کودک یا مدرسه و چگونگی گذران دوران بلوغ.

تمام تحقیقات درازمدتی که تاکنون در دنیا انجام شده نتایجی مشابه داشته و آن این است که افرادی که در دوران کودکی از سلامت روحی و جسمی برخوردارند و زندگی رضایت بخشی دارند کمتر در خطر اعتیاد هستند و برعکس افرادی که از این شرایط برخوردار نیستند علائم واضحی نشان می دهند که احتمال گرایش آنها به اعتیاد را در آینده به خوبی نشان می دهد.

امروزه محققان می توانند با اطمینان بگویند: افرادی که در زندگیشان تعادل وجود دارد و از نظر جسمی و روانی زندگی رضایت بخشی دارد شخصیت مستحکمی می یابد و مشکلات را بهتر تحمل می کند و دارای اعتماد به نفس قوی است، این افراد نیازی برای روی آوردن به مواد مخدر در خود نمی یابند

براساس همین آگاهی ها به والدین و مربیان انجام نکات تربیتی و اخلاقی پیشنهاد می گردد..

همان طور که انسان ها و خانواده ها متفاوت هستند، روش های تربیتی آنها هم متفاوت است. ما تصمیم نداریم به کسی بگویم که خودش را تغییر دهد، فقط تأکید ما این است که هر کودک مثل سایر انسان ها یک شخصیت فردی است و با توجه به این فردیت او، والدین باید تلاش کنند نیازهای فرزندشان را تا جای ممکن از جان و دل تأمین کنند. آنها باید سعی کنند نیازهای جسمی و روحی او را برطرف کنند و او را بفهمند و هر جا که او به همراهی نیاز داشت همراهی اش کنند و هدفشان تربیت فرزندی باشد که در بزرگسالی فردی مستقل با اعتماد به نفس، قوی باشد

افراد به امنیت روحی نیاز دارند و این به معنی این است که آنها باید از محبت اطرافیان کاملاً مطمئن باشند

والدینی که همه کارهای فرزندشان را می کنند مانع بزرگ شدن او می شوند؛ این کودکان قربانی محافظت زیاد والدین می شوند و در بزرگسالی مشکل می توانند روی پای خودشان بایستند؛ یعنی مستقل و بدون وابستگی زندگی کنند. برعکس بعضی از والدین هم هستند که آن قدر به فرزندشان آزادی می دهند که او هیچ مرزی را نمی شناسد و مسلماً تعجب ندارد که این فرزند معتاد شود. متخصصان این روش را هم غلط می دانند بهترین روش میانه روی است. وقتی آدم امروزه برنامه اکثر کودکان را نگاه می کند متوجه می شود که آنها واقعا آزادی ندارند، اکثراً بعد از مدرسه در کلاس های مختلفی باید شرکت کنند و جای زیادی برای تجربه شخصی نمی ماند. در گذشته والدین کمی به بچه ها سخت می گرفتند اما در عوض آنها فرصت زیادی داشتند تا خیلی از چیزها را خودشان تجربه کنند، مثلاً می توانستند ساعت ها جلوی در خانه با دوستانشان بازی کنند، آنها مخفیگاه های کودکانه داشتند و حتی رازهای کودکانه ای داشتند که والدین اکثراً از آنها خبر نداشتند.

اما امروزه اکثر بچه ها تحت نظارت کامل هستند. آنها به ندرت شانس تجربه فردی می یابند، در حالی که این تجربیات کودکانه برای رشد جسمی و روانی صحیح آنها لازم است.

مسئله باید برای کودکان مرزی تعیین کرد. آزادی آنها در آنجایی تمام می شود که آزادی دیگری را سلب کنند؛ البته در این شکی نیست که برای عدم تجاوز از این مرز والدین باید سختگیر باشند و شاید برایشان مشکل ایجاد شود ولی آنها نباید هرگز کوتاه بیایند؛ البته باید این تعیین مرز منطقی باشد، مرز باید غیرمنطقی باعث مقاومت فرزندان می شود. اگر والدین همه چیز را ممنوع کنند روش آنها فایده ای ندارد و این راه به هیچ نتیجه ای نمی رسد.

قبلاً تصور می کردند که ممنوعیت درست است در حالی که امروزه معتقدند که عادات خوب را باید در خانواده تقویت کرد و برای آنها ارزش گذاشت مثلاً اینکه حداقل یک وعده غذا را همگی باهم بخورند، یا به هنگام خواب حتماً برای بچه های کوچک تر یک قصه گفته شود و یا آخر هفته همگی کاری دسته جمعی بکنند.

شاید به نظر شما این چیزها مسائل عادی و کمی خسته کننده به نظر بیایند به حدی که ما معمولاً فراموش می کنیم، در حالی که آزادی تجربه کردن و عاداتهای خوشایند به کودک امکان تجربه موفقیت را می دهد و تفکر مثبت را در او تقویت می کند. این عادات به کودک در دوران بعدی زندگی امنیت می دهد و او برای راضی شدن نیازی به پناه بردن به مواد مخدر احساس نمی کند.

افراد باید این تجربه را بیابند که سلامتی جسمی با رضایت روحی ارتباط مستقیم دارد. ما نمی گوئیم که جسم سالم مانع اعتیاد است. ولی باید اعتراف کنیم که سلامت جسمی و روحی ارتباط نزدیکی به هم دارند.

پیشنهاد ما برای یک تربیت مناسب علیه اعتیاد در قدم اول ایجاد محیطی احساسی در خانواده است. اگر محیط خانواده محبت آمیز، دوستانه و مثبت باشد می توان در آن یک برنامه صحیح تربیتی را پیاده کرد. این محیط فردیت کودک را می پذیرد و به او احترام می گذارد و براساس قوانین خشک و غیرقابل انعطاف پایه گذاری نشده. پایه تربیتی این محیط خانوادگی براساس تایید و تشویق گذاشته شده است نه براساس تنبیه

این نوع تربیت به کودک آزادی، امنیت روحی و محبت و گرمی خانوادگی می دهد. در چنین محیطی والدین هر جایی که امکان دارد با کمال میل بله می گویند و وقتی امکانش نیست (محکم نه می گویند) مسلمان چنین روشی برای والدین زحمت دارد و سخت تر از مراقبت مطلق و مقررات خشک است.

آنطور که گفتیم بازی آزاد برای کودکان بدون دخالت دائمی والدین در رشد شخصیت آنها اهمیت اساسی دارد.

مسئله واقعی هم لازم است که کودک را نباید به حال خود رها کرد مثلاً در مقابل تلویزیون، با تلویزیون دنیای بیرون وارد خانواده می شود آن هم نه یک دنیای کامل بلکه آنچه که فرستنده مایل به انتقال آن است، اکثراً این برنامه ها نمی توانند جانشین تفاوتها، تنوعات و تجربیات با ارزش بشوند. در هر صورت بهتر است که شما تلویزیون را جانشین پرستار کودک تان نکنید. به قول متخصصین نباید کودکان را مقابل تلویزیون پارک کرد..

تا جایی که ممکن است، سعی کنید برنامه ای را با فرزندتان انتخاب کنید و با هم به نگاه کردن آن بپردازید، حتی مربیان مهدکودک هم باید به این نکته توجه کنند که نباید کودکان را با تلویزیون به تنهایی رها کنند..

زیرا کودکان وقتی برنامه یا فیلم نگاه می کنند دائم سوال دارند و باید یک نفر بزرگسال حضور داشته باشد و پاسخ سوالات کودکان را بدهد. همه متخصصان در این مورد هم عقیده هستند که تلویزیون هیچ نفعی برای کودکان ندارد بلکه قدرت تخیل آنها را نابود می کند..

راهکارهای پیشگیری از اعتیاد در زمینه علل خانوادگی واجتماعی:

والدین باید ارتباط با فرزندان را بهبود بخشند و به آن ها استقلال رأی و دخالت در امر تصمیم گیری بدهد
 انتخاب یک مشاور، برای خانواده و گرفتن راهنمایی از او برای ابراز محبت و علاقه به فرزندان و همچنین رفع نیازهای عاطفی آن ها

جلوگیری از بحث و مجادله والدین و تقویت روحیه گذشت و ایثار در خانواده

والدین باید پشتوانه مادی و معنوی فرزندان در موقعیت های شغلی، تحصیلی و... باشند

تمامی خواسته های فرزندان را نباید بدون چون و چرا برآورده ساخت، بلکه اجازه دهند فرزندان سختی زندگی را کمی احساس نمایند تا زمانی که در اجتماع قرار گرفتند و با مشکلی روبه رو شدند، بتوانند با آن مقابله کنند

خانواده ها باید عیوب فردی و اجتماعی فرزندان را به آنان تذکر دهند تا فرزندان کمبودها و نقص های دوران کودکی خود را به دوران بزرگسالی منتقل نکنند و در پی رفع عیوب خود باشند

والدین بین فرزندان خود تبعیض قایل نشوند

توجه و کنترل فرزند از نظر چگونگی مصرف پول و سعی در رفع نیازهای مالی فرزندان در حد معقول

نظارت بر وضعیت تحصیلی و شغلی فرزندان و توجه به آن ها در موقع ترک تحصیل و غیره تحکیم پایه های اعتقادی و آموزش فرزندان و آشنا کردن آنان با عوارض اعتیاد به جای محدود کردن آنان

اجرای طرح قانونی، که از کودکان بی سرپرست حمایت شود

حمایت از خانواده های فقیر توسط دولت (تقویت مراکزی مانند کمیته امداد امام خمینی(قدس سره))

ایجاد بازار کار برای جوانان و نوجوانان

ایجاد شغل در شرایط خاص برای افراد معتاد، به نحوی که هم جنبه درآمدی برای آن ها داشته باشد و هم اینکه با کنترل برنامه ریزی برای آن ها زمینه ترک اعتیاد پی ریزی گردد

از طریق رسانه های همگانی باید برنامه هایی را پخش کرد که بر کانون گرم خانواده تأکید کند و از خانواده با الگوی غربی در برنامه ها انتقاد شود، به نحوی که بر زندگی خانوادگی همراه با محبت و حضور و همدلی والدین تأکید نماید

ایجاد روحیه امر به معروف و نهی از منکر و همدلی بین مردم، به نحوی که در مواقع دیدن توزیع مواد مخدر در جامعه، مسئولان را در جریان امر قرار دهند

ایجاد زمینه اشتغال برای همه اقشار جامعه

ارتقای فرهنگی افراد جامعه از طریق ارتقای سطح آموزش

کنترل شدید مرزهای کشور

توجه به امکانات مورد نیاز مردم ساکن محیط های دورافتاده و پایین شهر، و ایجاد امکانات رفاهی، تفریحی (سینما، استخر، شهربازی و...) که متناسب با نیاز و وضعیت مردم آن مناطق باشد

نظارت هر چه بیشتر مأموران انتظامی در مناطق پایین شهر و دورافتاده

ایجاد امکانات رفاهی و مشاغل مورد نیاز روستاییان در روستاها برای جلوگیری از مهاجرت آن ها به شهرها

مبارزه شدید با قاچاقچیان مواد مخدر و برخورد اصلاحی با معتاد

قاطعیت در اجرای قوانین و مبارزه با مواد مخدر

جداسازی معتادان در زندان ها از بقیه مجرمان

تشکیل ستادهای هماهنگ با یکدیگر در مورد مبارزه با مواد مخدر، که تحت نظارت یک واحد خاص و مشخص باشند

آگاه سازی خانواده ها در زمینه های علایم فرد معتاد و عوامل گرایش فرد به اعتیاد، نحوه تهیه و محل مصرف مواد، موارد شایع در منطقه زندگی، و عوامل و موقعیت هایی که سبب مصرف مواد می شود، تا از این طریق خانواده ها بتوانند از اعتیاد اعضایشان خودداری نمایند

نمایش دادن دوستی های ناباب و عواقب حاصل از آن، از طریق فیلم و رسانه های دیگر

حمایت از دانش آموزان معتاد و تربیت و اصلاح آنان، به منظور بازگشت به جامعه

شناسایی کانال های ارتباطی و روش های جذب افراد به اعتیاد و طرز نفوذ میان نوجوانان

تلاش صدا و سیما برای بیان عواقب اعتیاد به مواد مخدر از طریق ساختن فیلم، میزگرد، جلسات مشاوره ای و غیره

نمایش دادن فیلم ها و سریال های سازنده که رابطه دینداری و دوری از اعتیاد را مشخص می سازد

منابع :

- ۱- قائمی، علی، آسیب ها و عوارض اجتماعی ، تهران ، امیری ، ۱۳۶۶
- ۲- کرم پور، رضا (۱۳۷۹). ارزیابی تحقیقاتی انجام گرفته در خصوص اعتیاد
- ۳- کوئن، بوس (۱۳۷۳). مبانی جامعه شناسی ، ترجمه غلام عباس توسلی
- ۴- کوثری ، مسعود (۱۳۸۲). (انومی اجتماعی واعتیاد به مواد مخدر) ، فصل نامه
- ۵- قورچی بیگی. م. ۱۳۹۱. پیش گیری چند نهادی از جرم، مفاهیم ، مبانی و چالش ها. . دفتر تحقیقات کاربردی پلیس پیشگیری.
- ۶- موسوی، اشرف سادات. ۱۳۸۲. خانواده درمانی. تهران: انتشارات دانشگاه الزهرا (س).
- ۷- نجفی ابرند آبادی، علی حسین. ۱۳۸۳. پیشگیری عادلانه از جرم، تهران، سمت، جلد اول.
- ۸- نجفی ابرند آبادی، علی حسین، ۱۳۷۸. تقریرات درس جرم شناسی، کارشناسی ارشد حقوق کیفری ، دانشگاه تربیت مدرس.
- ۹- نیاز پور، امیر حسن. ۱۳۹۳. اساسی سازی حقوق پیشگیری از جرم در ایران. فصلنامه پژوهش حقوق کیفری. دوره دوم . شماره ۳. ص. ۹۱
- ۱۰- صالحی ، کریم ۱۳۹۵. جزوه جرم شناسی ، شهرکرد ، جلد اول
- ۱۱- مسلمی، احمد. ۱۳۸۹. خانواده، مصرف مواد مخدر، امنیت. کرمانشاه: نخستین همایش ملی مصرف مواد مخدر بستر ساز ناامنی.
- ۱۲- جوان جعفری. ع و سید زاده ثانی. م. ۱۳۹۱. رهنمود های علمی پیش گیری از جرم. تهران. نشر میزان.
- ۱۳- Lyvers, M., Simons, O., Hayes, A., & Thorberg, F. A. (2012). Drinking motives,
- ۱۴- alcohol make a difference? *Psychological Medicine*, 15, 147-55.
- ۱۵- Islam, SK. Nazrul and et al (2000)

اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر تحمل ابهام در میان دانش آموزان دختر با گرایش

به رفتارهای پرخطر دوره دوم دبیرستان

The Effectiveness of Critical Thinking Training on Tolerance in Ambiguity among Students Targeted to High-Risk Behaviors Second Grade High School Girl

حکیمه کریمی نژاد،

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی عمومی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

شعله لیوارجانی،

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

چکیده:

هدف: این تحقیق با هدف تعیین اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر تحمل ابهام در میان دانش آموزان دختر با گرایش به رفتارهای پرخطر دوره دوم دبیرستان انجام شد. روش: در این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون استفاده شده است. جامعه پژوهش: ۱۲۰۲۴ نفر دانش آموز دختر دوم دبیرستان در حال تحصیل در شهر تبریز در سال ۹۸-۹۷ می باشد. نمونه پژوهش: برای انتخاب نمونه یک مدرسه از میان مدارس متوسطه دوره دوم شهر تبریز به صورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر زاده محمدی در میان دانش آموزان پایه دوم دبیرستان این مدرسه اجرا شد و پس از اینکه خطرپذیر بودن ۳۰ نفر از آن ها مورد تأیید قرار گرفت این افراد به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفر آزمایش و کنترل قرار گرفتند و قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه استاندارد تحمل ابهام نوع دوم (MSTAT II) پاسخ دادند. از طریق ۸ جلسه ۱/۵ ساعته آموزش تفکر انتقادی برای گروه آزمایش اجرا شد. یافته ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین تحمل ابهام گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد یعنی آموزش تفکر انتقادی بر تحمل ابهام گروه آزمایش مؤثر بوده است.

کلمات کلیدی: تحمل ابهام، نوجوان، تفکر انتقادی، رفتار پرخطر

مقدمه

رفتارهای تهدیدکننده سلامت یکی از مهم ترین چالش های بهداشتی و روانی اجتماعی است که اکثر کشورهای جهان به نوعی با آن درگیر هستند و مشکلات گسترده و شدیدی را بر جوامع تحمیل می نمایند. علیرغم تلاش بسیاری که در دو دهه اخیر در جهت افزایش آگاهی عمومی نسبت به آسیب و خطر رفتارهای پرخطر صورت گرفته است همچنان با افزایش روزافزون این رفتارها به ویژه در میان جوانان و نوجوانان روبرو هستیم (سلیمانی نیا، جزایری و محمدخانی، ۱۳۸۴). نوجوان برای این که بتواند خود و جایگاه خود را در جامعه و خانواده ثابت کند و برای خود نقش و پایگاهی داشته باشد ممکن است به رفتارهای مخرب و پرخطر روی بیاورد. آنان این کارها را برای اثبات خود و مرکز توجه قرار گرفتن انجام می دهند. رفتارها نامناسب، عوامل تهدیدکننده سلامت و پیامدهای منفی این دوره می تواند تهدید جدی را بر سلامت فرد در طول زندگی ایجاد کند. از جمله این رفتارها، رفتارهای پرخطر است (طارمیان، ۱۳۷۸). باید آگاه باشیم که نوجوانی از دوره های مهم در ساخت و پایه ریزی شخصیت فرد محسوب می شود به همین دلیل برخی از مشکلات رفتاری ایجاد شده در این برهه، در دوره های بعدی زندگی، خود را به صورت ویژگی هایی پایدار نشان می دهند (احدی و محسنی، ۱۳۸۶). اغلب نوجوانان قادرند با مشکلات و مطالبات این دوران کنار بیایند اما برخی روش نامناسبی را برای این کار برمیگزینند، مرتکب خطا شده یا تصمیمات نادرستی اتخاذ می کنند که سلامت و آینده شان را تحت تأثیر قرار می دهد، علت روی آوردن برخی نوجوانان به رفتارهای پرخطر، بی دانشی یا نداشتن نگرش یا ارزش های صحیح نیست بلکه اغلب آن ها از آنچه درست یا نادرست است آگاهی دارند اما توانایی عمل طبق نگرش ها و ارزش های صحیح خود را ندارند برخی از آن ها مغلوب فشار همسالان، برخی درگیر روابط ناسالم با افرادی می شوند که آن ها را از تصمیم گیری صحیح و عملکرد مناسب بازمی دارد (کترلینوز، ۱۹۹۴). کسی که تحمل ابهام بالایی دارد در تطبیق خود با محیط جدید و تازه احساس تهدید و مشکل نمی کند، چراکه وجود حدی از ابهام را به عنوان یکی از اصول زندگی پذیرفته است و می داند هیچ گاه اطلاعات ما برای تصمیم گیری کامل نیست: به عبارت دیگر تحمل ابهام به این معناست که اگر فرد در یک وضع نامعلوم قرار گرفت و با مسئله مواجه شد تعادل روانی و عاطفی او به هم نخورد و با صبر و حوصله به شناخت وضع مبهم و پیدا کردن راه حل بپردازد، تحمل ابهام به مقدار زیادی به داشتن روحیه تحقیق بستگی دارد، کسی که روحیه تحقیق دارد آگاه است که در جریان کسب دانش وجود سؤالات گوناگون و داشتن افق های فکری مبهم امری طبیعی است همین آگاهی موجب تقویت تحمل ابهام می شود (زنازنی، جرمن، واندربلندر، واکرمونت، وزیرمانت، ۲۰۰۶).

به طور کلی عدم تحمل ابهام متوسل شدن به راه حل های سیاه و سفید و توافق زودرس در مورد جنبه های ارزشمند است و غالباً با نادیده گرفتن واقعیت و میل به پذیرش کلی یا رد کردن بی قید و شرط می باشد اشخاصی که نمی توانند ابهام را تحمل نمایند زمانی که با مشکلی مواجه می شوند به سرعت به پسته های ادراکی و مفهومی حرکت می نمایند. برعکس افرادی که تحمل ابهام بالایی دارند با موقعیت سازمان نیافته یا موقعیتی که پایان آن نامشخص است. مقابله موفقیت آمیز دارند. در این حالت تحمل ابهام می تواند میل و رغبت فرد را به توانایی پذیرفتن تجربه های متفاوت یا موقعیت های نامشخص ایجاد کند. عملکرد فرایندهای تفکر آزادانه اجازه می دهد این افراد در تکالیف مبهم به خوبی عمل می کنند و طالب ابهام می باشند و از آن لذت می برند، سطوح مختلف تحمل ابهام در واکنش شخص نسبت به موقعیت های مبهم آشکار می گردد. تحمل ابهام گرایش تعمیم یافته ای است به نوعی که فرد را به دیدن موقعیت ها به شکل مبهم تشویق می کند و در نتیجه افرادی که تحمل ابهام ندارند، رنگ محیط را در سایه های سیاه و سفید جستجو می کند (انگلیش و انگلیش^{۴۰}، ۱۹۸۵؛ به نقل از عظیمی، ۱۳۸۹).

متأسفانه در جامعه ایران مصرف الکل باوجود حرام بودن در شرع و محکومیت در فرهنگ، در حالی با رشد مواجهه است که متخصصین مغز و اعصاب هم نسبت به اثرات سوء الکل بر سیستم عصبی و محیطی هشدار جدی داده‌اند (کریمی و نیکنامی، ۱۳۸۳) مطالعات مختلف درباره الگوی سیگار کشیدن در بین نوجوانان آمریکایی و اروپایی نشان می‌دهد که ۱۱ تا ۵۷ درصد پسران ۱۵ ساله و ۱۲ تا ۶۷ درصد دختران ۱۵ ساله در طول هفته سیگاری کشند. در ایران حدود ۱۳ درصد دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی تا سوم دبیرستان کشور در معرض خطر مواد مخدر قرار دارند و بر اساس پژوهشی که روی دانش‌آموزان این پایه‌ها در سراسر کشور توسط دفتر پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی وزارت آموزش و پرورش انجام شده، ۵ درصد دانش‌آموزان این پایه‌ها حداقل یک‌بار مواد مخدر مصرف کرده‌اند ۱۳ درصد آن‌ها معرض خطر مصرف مواد مخدر و ۳۵ درصد تجربه حداقل یک‌بار سیگار کشیدن را دارند ۸/۷۱ درصد آن‌ها در معرض خطر یا آستانه کشیدن سیگار هستند. ۱۲ درصد دانش‌آموزان حداقل یک‌بار الکل نوشیده‌اند و ۱۵/۸ درصد آن‌ها نیز در آستانه ارتکاب این رفتار پرخطر هستند گرایش روزافزون نوجوانان و جوانان ایرانی به دخانیات و کاهش سن مصرف سیگار در کنار آن، میزان استفاده از دخانیات و سیگار را در کشور بالا برده است (کریمی و نیکنامی، ۱۳۸۳).

به‌طوری‌که بر اساس برآورد ستاد مبارزه با مواد مخدر، در حال حاضر ۴۰ تا ۴۵ هزار دانش‌آموز در معرض خطر اعتیاد به مواد مخدر و ۶۰۰ هزار نفر در معرض خطر استعمال سیگار قرار دارند اعتیاد و رفتارهای پرخطر جنسی از مهم‌ترین رفتارهای مخاطره‌آمیز هستند که فرد و جامعه را در معرض ابتلا به بیماری‌های عفونی خطرناکی مانند ایدز و هپاتیت‌های ویروسی قرار می‌دهد. گزارش رفتارهای پرخطر جنسی در کشورهای آمریکایی و اروپایی الگوهای جنسی متفاوتی را نشان داده است. به‌طوری‌که فعالیت‌های جنسی در ۷۰ درصد دختران و ۸۰ درصد پسران با استفاده از کاندوم بوده است. به‌طور میانگین ۸۵ درصد دختران و ۸۶ درصد پسران گزارش نمودند که بیش از یک‌بار از برگه‌های کنتراسپتیوها در طی فعالیت جنسی گذشته استفاده نموده‌اند. همچنین درصد بالایی از دانش‌آموزان دبیرستانی گزارش نمودند فعالیت جنسی بالایی داشته‌اند. ایدز یک بحران بهداشتی، اجتماعی و روانی است ناشی از رفتارهای پرخطر است که نه‌تنها بزرگسالان بلکه کودکان و نوجوانان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌طوری‌که می‌توان گفت در حال حاضر بیماری ایدز مشکل گروه جوانان است که ۸۵ درصد این بیماران در کشورهای در حال توسعه زندگی می‌کنند ۵۰ درصد موارد جدید آلودگی به ویروس ایدز به سنین ۱۰-۲۴ سال اختصاص دارد و در هر دقیقه ۵ جوان به این ویروس آلوده می‌شوند. بیماری ایدز چنان گسترش یافته است که در حال حاضر چهارمین قاتل و اولین عامل معلولیت زایی جهان سوم است. پیشگیری از عفونت‌های فوق که ناشی از رفتارهای پرخطر می‌باشد با افزایش شناخت و تغییر رفتار افراد در زمینه رفتارهای جنسی و تزریق داروها و اقدامات درمانی مؤثر امکان‌پذیر است. بر همین اساس امروزه بیشتر کوشش می‌شود در انتخاب روش صحیح مسائل جنسی و تزریق داروها اعمال نظر شود. با نگرش به افزایش رفتارهای

پرخاطر در نوجوانان و جوانان احساس می شود که همه کودکان و بزرگسالانی که به مدرسه می روند بایستی فرصتی جهت یادگیری مراقبت از خود در مقابل این بیماری داشته باشند (ملک شاهی و مومن نسب، ۱۳۸۶).

اولین اشاره ها به موضوع تحمل ابهام، در سال ۱۹۴۸ در نشریه ی انجمن روانشناسی آمریکا صورت گرفته است و در سال بعد یعنی ۱۹۴۹ در مقاله ای طولانی توسط برونزیک^{۴۴۱}، یک مدل یا نظریه برای تحمل ابهام به عنوان یک متغیر «عاطفی شخصیتی محسوس» مطرح شد و این کار تحت تأثیر کار جانش^{۴۴۲} در اسل ۱۹۳۷ قرار گرفته بود. این کار افراد بسیاری را تحت تأثیر قرار دارد (آیزنگ^{۴۴۳}، ۱۹۵۴؛ نقل از ویسنشتاین و همکاران، ۲۰۱۴) وی در مقاله خود روابط عاطفی شخصیتی محسوس را توصیف و نتیجه گیری نمود که انکار احساسات دو گانه ی عاطفی و عدم تحمل ابهام به عنوان جنبه های مختلف آنچه را که ممکن است یک ویژگی نسبتاً مرتبط باهم باشد تعریف نموده است. وی یک آزمون چهارده گزینه ای صحیح و غلط را با اعتبار و روایی بالا تهیه نمود و شاید جالب تر این باشد که ایشان در مورد یک آزمون عدم تحمل ابهام را با اعتبار و روایی بالا تهیه نمود و شاید جالب تر این باشد که ایشان در مورد یک آزمون عدم تحمل ابهام تصویری و غیر کلامی که هشت نقاشی از یک سگ؛ به آرامی و به تدریج به گربه تبدیل می شود را گزارش نمود. فرضیه پیش گویی شده و تأیید شده در این مقیاس نشان داد که افراد دقیق به مفهوم اصلی سگ توجه دارند. حتی مدت بسیار طولانی پس از اینکه سگ به گربه تبدیل شده باشد (آیزنگ ۱۹۵۹؛ به نقل از ویسنشتاین و همکاران، ۲۰۱۴)

سطح متوسطی از ابهام می تواند اثرات بسیار مثبتی در زندگی انسان داشته باشد. افراد، بنا به درک خود، میزانی از ابهام را به صورت کم یا زیاد دارند؛ بنابراین، مقداری از ابهام به منظور پیشرفت شخصی و توسعه ی بشریت ضروری است. از این رو به جای اینکه ابهام ممنوع شود، باید با آموزش باز پذیرفته شود (بکالی و جونیر^{۴۴۴}، ۲۰۰۴).

افرادی که دارای تحمل ابهام پایین هستند، در موقعیت های مبهم دچار اضطراب و درگیری ذهنی و فکری می شوند، به ایده های قبلی سخت پایبندند و در پردازش شواهد جدید شکست می خورند. (کارورت^{۴۴۵}، ۲۰۰۶).

تحمل ابهام پذیرفتن عدم قاطعیت به عنوان بخشی از زندگی، توانایی ادامه ی حیات بادنش ناقص و تمایل به آغاز فعالیتی مستقیم بودن آن است که شخص بداند آیا موفق خواهد شد یا خیر (آنتونیک^{۴۴۶}، ۲۰۰۹).

منظور از تحمل ابهام این است که فرد در تطبیق خود با محیط تا چه اندازه احساس تهدید و مشکل می کند. هنگامی که تغییرات به صورت سریع و غیر قابل پیش بینی رخ می دهد، اطلاعات ناکافی و غیر شفاف است و تفاوت آدم ها در نوع واکنش آن ها

441- Bronzik

442- Jansh

443 - Isang

444 Bakalis & Jooiner

445 Carvert

446 Antonic

اثر می گذارد. کسی که تحمل ابهام بالایی دارد؛ معمولاً درک پیچیده‌ای از رویدادها دارد و در تفسیر خود از سبک‌شناختی ادراکی پیروی می کند.

وجود تحمل ابهام پایین، می تواند مشکلاتی در رویاروی فرد با منابع استرس را به وجود آورد، به همین دلیل، روان‌شناسانی همچون بارنر قصد دارند با ارتقای تحمل ابهام، فرد را در مقابله با مشکلات و استرس‌های موجود در زندگی توانمندتر سازند (سعیدی مبارکه، احمدپور، ۱۳۹۰، به نقل از حسینی، موجمباری و فردوسی پور، ۱۳۹۲).

ابهام چیزی است که هر روز در موقعیت‌های مختلف با آن روبه‌رو می شویم. برخی در شرایط و موقعیت‌های مبهم، آستانه تحمل بیشتر و برخی آستانه عمل کمتری دارند. اینجاست که مسئله تحمل و عدم تحمل ابهام مطرح می شود. تحمل و عدم تحمل ابهام و اثراتش می تواند در انواع مختلفی از جنبه‌های زندگی روزمره و شخصیت‌های فردی مشاهده شود و به‌طور خلاصه، آن نیز بخش غیرقابل اجتناب زندگی ماست. (ری بلدسویی^{۴۴۷}، ۲۰۱۱).

برخی از تعاریف تفکر انتقادی در طول زمان

کشش و مهارت داشتن در انجام فعالیت‌هایی که با نوعی شکل‌گرایی منطقی آمیخته است. (مک پک^{۴۴۸}، ۱۹۸۱)

رشد پیوسته و منطقی الگوهای استدلال (استال و استال^{۴۴۹}، به نقل از خلیل‌زاده و سلیمان‌نژاد، ۱۳۸۳).

- تفکر منطقی که مستلزم ارزیابی مدارک مربوط به ادعا است تا بتوان نتیجه صحیح را از مدارک استنتاج کرد (بنزلی؛ به نقل از شریعتمداری، ۱۳۶۶).

مثل تفکری منطقی در مورد مسائل پیچیده قابل بحث و اعمالی که مربوط به این مسائل است. (سفیرت^{۴۵۰}، ۱۹۹۱).

تفسیر و ارزیابی فعال و ماهرانه مشاهدات، ارتباطات، اطلاعات و گفت‌وگوی (فیشر، ۲۰۰۱).

تصمیم‌گیری دقیق و تأملی برای قبول یا رد، یا به تعویق انداختن قضاوت (مور و پارکر^{۴۵۱} به نقل از خلیل‌زاده و سلیمان‌نژاد: ۱۳۸۳).

- تفکری که صراحتاً قصد دارد بر مبنای قضاوتی صحیح، استانداردهای مناسب ارزیابی را به‌منظور تعیین ارزش، محاسن و مزایای صحیح یک‌چیز به کار گیرد (پل و الدر، ۲۰۰۶).

تفاوت دیدگاه افراد، در تعاریفی که از تفکر انتقادی ارائه کرده‌اند، مشهود است؛ اما با کمی دقت می توان نقاط مشترکی میان این دیدگاه‌ها باز یابی کرد. تأکیدی که در اکثریت این تعاریف بر تفکر منطقی به‌عنوان زیرساخت تفکر انتقادی شده است

⁴⁴⁷ - Ray Bledsoe

⁴⁴⁸ - McPeck

⁴⁴⁹ - Stah1& Stahl

⁴⁵⁰ - Seifert, Kelvin

⁴⁵¹ - Muoor& Parker

و نیز استفاده از برخی مهارت‌ها مانند تفسیر، مشاهده، استدلال و ... و انتظار بروندادی مشخص مانند قضاوت یا تصمیم‌گیری را می‌توان فصل مشترک برخی از این تعاریف دانست (مکتبی فرد، ۱۳۸۸).

تفکر انتقادی نقد کردن صرف نیست. همینطور منظور از کلمه انتقادی در این جا نگاه گله‌مندانه و شکایت‌آمیز هم نیست، بلکه نگاهی تیزبینانه است (سیف، ۱۳۷۹).

تحقیق ویسکرمی، امیریان و خدایی (۱۳۹۷) که به روش نیمه تجربی و به‌صورت طرح آزمایش پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام‌شده با جامعه آماری: (تعداد ۲۹۲۹) نفر دانشجویان سال سوم دانشگاه علوم پزشکی لرستان و نمونه پژوهش ۴۰ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان در سال تحصیلی ۹۲-۹۰ مشغول به تحصیل بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند از ابزار: پرسشنامه‌های شادکامی آکسفورد آرامایل و همکاران و تحمل ابهام مک لین و دیوی دال استفاده کرده‌اند. نتایج نشان دادند که به کارگیری آموزش تفکر انتقادی بر شادکامی و تحمل ابهام تأثیر مثبت دارد و موجب افزایش شادکامی و تحمل ابهام دانشجویان می‌گردد.

پژوهش احمدی طه‌پوری سلطانی و نجفی (۱۳۹۰) با روش پس‌رویدادی و نمونه پژوهش شامل ۱۲۰ آزمودنی (۴۰ نفر معتاد، ۴۰ نفر سیگاری، ۴۰ نفر عادی) بود که گروه معتاد آن افرادی بودند که طی بهار ۱۳۸۸ به مرکز معتادین همدان مراجعه کردند و دو گروه دیگر به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس در سطح شهر انتخاب شدند ابزار پژوهش: پرسشنامه فراشناخت کارت رایق - هاین و ولبر و مقیاس تحمل ابهام ریدل - روزن بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین نمره کلی باورهای فراشناختی افراد معتاد با دو گروه دیگر تفاوت معناداری وجود دارد همچنین میزان تحمل ابهام افراد معتاد نسبت به دو گروه دیگر پایین‌تر بود.

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه تحمل ابهام در خارج کشور

براون^{۴۵۲} (۲۰۰۲) پژوهشی آشکار کرد که میزان عدم تحمل ابهام افراد معتاد نسبت به سیگاری و عادی پایین‌تر است ولی بین میزان عدم تحمل ابهام در افراد سیگاری و عادی تفاوت معنی‌داری دیده نشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افرادی که دارای تحمل ابهام پایین‌تری هستند، موقعیت مبهم را تهدیدکننده می‌دانند و از آن رنج می‌برند و دچار اضطراب می‌شوند و افرادی که تحمل ابهام بالا دارند، ابهام را یک مزیت می‌دانند و باور دارند که هیچ جوابی قطعیت نیست، بنابراین به دنبال جواب‌های بهتری برای حل مسئله خود می‌گردند.

گرنر و همکاران، (۲۰۰۵) واکنش‌های افراد به موقعیت‌های مبهم به‌صورت شناختی (تمایل فرد به ادراک یک موقعیت مبهم به‌صورت سیاه‌وسفید) واکنش‌های هیجانی (رنج، تنفر، ناراحتی، اضطراب در یک موقعیت مبهم) و پاسخ‌های رفتاری

(اجتناب از موقعیت مبهم) می باشد افراد دارای تحمل ابهام پایین در مواجهه با موقعیت اضطراب ها به دلیل تحمل ابهام پایین به روش هایی از جمله سوء مصرف مواد و یا جرم روی بیاورند.

در تحقیق دیگری سریواستاوا^{۴۵۳} (۲۰۰۷) نشان داد که تحمل ابهام در نقش یک متغیر تهدیدکننده بین ابهام در نقش و میزان استرس کاری مدیران می باشد. این مسئله درست همان مشکلی است که افراد معتاد با آن روبرو هستند و ممکن است بسیاری از آن ها در هنگام مواجهه با مشکلات تنها راه حلی که به ذهنشان می رسد مصرف مواد باشد و در نتیجه توان فکر کردن یا در نظر گرفتن سایر راه حل ها را نداشته باشند.

روش تحقیق

پژوهش حاضر تحقیق نیمه آزمایشی با گروه کنترل می باشد.

$$T_1 \quad X \quad T_2$$

جامعه آماری

شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در شهر تبریز که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشغول به تحصیل بودند که حجم آن برابر با ۱۲۰۲۴ نفر است.

روش نمونه گیری

برای انتخاب نمونه یک مدرسه از میان مدارس متوسطه دوره دوم شهر تبریز به طور تصادفی انتخاب شد که این مدرسه دارای ۵ کلاس پایه دوم دبیرستان بود و پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر میان دانش آموزان پایه دوم دبیرستان این مدرسه اجرا شد و سپس از میان افرادی که نمره خطرپذیری آن ها بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ بود و خطرپذیری آن ها مورد تأیید قرار گرفت، ۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و این افراد به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفر گمارده شدند.

روش جمع آوری داده ها

در جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر جهت گزینش دانش آموزان خطرپذیر و از پرسشنامه تحمل ابهام جهت سنجش میزان قدرت تحمل ابهام استفاده شد.

ابزار پژوهش:

۱- تحمل ابهام: پرسشنامه تحمل ابهام نوع دوم (MSTAT II) نسخه ۱۳ آیتمی می باشد که توسط مک لین تهیه شد. آلفای کرونباخ این فرم ۰/۸۲ است (مک لین، ۲۰۰۸). روایی این پرسشنامه از نوع صوری و توسط اساتید روانشناسی تأیید شده است.

۲- پرسشنامه رفتارهای پرخطر: پرسشنامه رفتارهای پرخطر زاده محمدی که هدف آن سنجش میزان خطرپذیری در نوجوانان از ابعاد مختلف (گرایش به مواد مخدر، گرایش به الکل، گرایش به سیگار، گرایش به خشونت، گرایش به رابطه و رفتار جنسی، گرایش به رابطه با جنس مخالف، گرایش به رانندگی خطرناک) است. این پرسشنامه دارای ۳۸ سوال هست و شیوه نمره‌دهی آن بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای است. روایی سازه این مقیاس مورد ارزیابی قرار گرفت، تحلیل عاملی اکتشافی با مؤلفه‌های اصلی نشان داد که این پرسشنامه مقیاسی ۷ بعدی است که ۶۴/۸۴ واریانس خطرپذیری را تبیین می‌کند. میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی ۰/۹۳۸ است و برای سیگار کشیدن ۰/۹۳۱، مصرف مواد مخدر ۰/۹۰۶ و مصرف الکل ۰/۹۰۷ و رابطه و رفتار جنسی ۰/۸۵۶ و گرایش به جنس مخالف ۰/۸۰۹ به دست آمد (زاده محمدی و احمدآبادی، ۱۳۸۷).

شیوه اجرا

در هر دو گروه کنترل و آزمایش پرسشنامه‌ی تحمل ابهام اجرا شد. گروه آزمایش آموزش تفکر انتقادی را در ۸ جلسه ۱/۵ ساعته دریافت کرد ولی گروه کنترل هیچ آموزشی در زمینه تفکر انتقادی دریافت نکرد. محتوای جلسات آموزش تفکر نقادانه: محتوای آموزش از منابع آلن (۲۰۰۴)، کوتزل (۲۰۰۵)، سدربلوم و پولسن (۲۰۰۵)، مون (۲۰۰۸)، پائول والد (۱۳۹۲)، کانوی و مانسون (۱۳۹۱)، براون و کیلی (۱۳۹۷)، قاضی مرادی (۱۳۹۱)، وابرتن (۱۳۹۷)، مک کی (۱۳۹۵) و برنیک باجن (۱۳۹۰) تهیه شده بود.

یافته‌های پژوهشی

در این فصل ابتدا یافته‌های توصیفی و سپس یافته‌های استنباطی ارائه می‌شود.

الف- یافته‌های توصیفی

میانگین، انحراف معیار نمرات تحمل ابهام در دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون:

جدول ۱-۳: میانگین، انحراف معیار نمرات تحمل ابهام گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پیش‌آزمون		پس‌آزمون			
متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین
تحمل ابهام	کنترل	۱۵	۲۵/۵۳۳	۴/۵۹۶	۱۷/۷۳۳
	آزمایش	۱۵	۲۲/۴۶۶	۴/۱۲۰	۴۲/۶۶۶
				انحراف معیار	۳/۳۹
					۸/۵۴۱

ب- یافته های استنباطی

داده های مربوط به نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به نمرات تحمل ابهام دانش آموزان در جداول زیر ارائه می شود:

جدول (۲-۳) بررسی همسانی واریانس ها در آزمون تحمل ابهام

سطح معناداری	درجه آزادی	درجه آزادی	مقدار آزمون
آزمون	(df ₂)	(df ₁)	لون F
۰/۵۷۲	۲۸	۱	۰/۳۲۷

به منظور بررسی همسانی واریانس ها از آزمون F لون استفاده کردیم. اگر مقدار سطح معناداری این آزمون بالاتر از ۰/۰۵ باشد بدین معناست که واریانس ها برابر نیستند و از این مفروضه تخطی شده است، اما مقدار Sig. ما ۰/۵۷۲ است که بزرگ تر از نقطه برش ۰/۰۵ می باشد، بنابراین، ما از این مفروضه تخطی نکرده ایم، یعنی واریانس ها همسان هستند. به عبارتی، فرض صفر تأیید می شود و می توان نتیجه گیری کرد که بین واریانس های دو گروه تفاوت معنی داری وجود ندارد؛ یعنی مفروضه همسانی واریانس ها برقرار است.

نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه

نتایج اصلی تحلیل کوواریانس در جدول (۳-۳) ارائه شده است. می خواهیم بدانیم که آیا گروه های ما (گروه با آموزش تفکر انتقادی و گروه بدون آموزش تفکر انتقادی) در نمره های متغیر وابسته (تحمل ابهام) از نظر آماری متفاوت هستند یا خیر؟ با توجه به مقدار سطح معناداری مربوط به متغیر مستقل (گروه) (۰/۰۰۰) که کوچک تر از ۰/۰۵ می باشد، بنابراین، نتیجه معنادار است؛ یعنی تفاوت معناداری در نمره های تحمل ابهام برای مشارکت کنندگان در گروه بدون آموزش تفکر انتقادی و با آموزش تفکر انتقادی، پس از کنترل نمره های آموزش تفکر انتقادی اجرا شده قبل از مداخله، وجود دارد. جدول (۳-۳) این نتایج را نشان می دهد.

جدول (۳-۳) نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پیش آزمون و پس آزمون تحمل ابهام

منبع	مجموع مجزورات	درجه	میانگین مجزورات	F	سطح	ضریب	توان آماری
تغییرات	آزادی				معناداری	اتا	
گروه	۴۶۳۹/۵۹۲	۱	۴۶۳۹/۵۹۲	۱۱۹/۳۹۹	۰/۰۰۰	۰/۸۱۶	۱/۰۰۰
تحمل ابهام	۱۳۳/۱۰۰	۱	۱۳۳/۱۰۰	۳/۴۲۵	۰/۰۷۵	۰/۱۱۳	۰/۴۳۱
خطا	۱۰۴۹/۱۶۷	۲۷	۳۸/۸۵۸				
مجموع	۳۳۲۰۶	۳۰					

داده‌های جدول ۳-۳ نشان می‌دهد که سطح معناداری گروه کمتر از ۰/۰۵ است؛ که حاکی از معنادار بودن تفاوت دو گروه است؛ بنابراین آموزش تفکر انتقادی بر تحمل ابهام حل دانش‌آموزان مؤثر بوده‌است. میزان تأثیر برابر ۰/۸۱۶ است؛ یعنی، ۸۱ درصد تفاوت‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در نمره‌های پس‌آزمون تحمل ابهام به تأثیر آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی مربوط است. توان آماری برابر یک است؛ یعنی، امکان خطای نوع دوم وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده نشان داد، بین تحمل ابهام دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ یعنی، آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی باعث افزایش تحمل ابهام گروه آزمایش شده‌است. نتایج حاصل، تقریباً همسو با نتایج تحقیق حسنعلی، امیریان و خدایی (۱۳۹۷) است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت:

قدرت تحمل ابهام یکی از ویژگی‌های مهمی است که در آغاز و ادامه ریسک‌پذیری‌هایی که منجر به موفقیت می‌شوند، نقش اساسی دارد. تحمل ابهام پذیرفتن عدم قاطعیت به‌عنوان بخشی از زندگی، توانایی ادامه‌ی حیات با دانش ناقص و تمایل به آغاز فعالیتی مستقیم بودن آن است که شخص بداند آیا موفق خواهد شد یا خیر (آنتونیک^{۴۵۴}، ۲۰۰۹). منظور از تحمل ابهام این است که فرد در تطبیق خود با محیط تا چه اندازه احساس تهدید و مشکل می‌کند. هنگامی که تغییرات به‌صورت سریع و غیرقابل‌پیش‌بینی رخ می‌دهد، اطلاعات ناکافی و غیر شفاف است و تفاوت آدم‌ها در نوع واکنش آن‌ها اثر می‌گذارد. کسی که تحمل ابهام بالایی دارد؛ معمولاً درک پیچیده‌ای از رویدادها دارد و در تفسیر خود از سبک‌شناختی ادراکی پیروی می‌کند. وجود تحمل ابهام پایین، می‌تواند مشکلاتی در رویاروی فرد با منابع استرس را به وجود آورد، به همین دلیل، روان‌شناسانی همچون بارنر قصد دارند با ارتقای تحمل ابهام، فرد را در مقابله با مشکلات و استرس‌های موجود در زندگی توانمندتر سازند (سعیدی مبارکه، احمدپور، ۱۳۹۰، به نقل از حسینی، مومباری و فردوسی پور، ۱۳۹۲). برانسویک، تحمل ابهام را به‌عنوان یک متغیر شخصیتی، احساسی و ادراکی تعریف کرد و استدلال کرد که تحمل ابهام جنبه‌های مختلفی از عملکرد عاطفی و شناختی فرد، سبک‌شناختی مشخص، نظام‌های باور و نگرش، عملکرد بین فردی، اجتماعی و رفتارهای حل مسئله ایجاد می‌کند (فارنهام و مارکز^{۴۵۵}، ۲۰۱۳). با توجه به نتایج تحقیق پژوهش احمدی طه‌پوری سلطانی و نجفی (۱۳۹۰) و براون (۲۰۰۲) میزان تحمل ابهام افراد با رفتارهای پرخطر کمتر از افراد عادی است.

454- Antonic

455- Furnhom & Marks

کسی که تحمل ابهام بالایی دارد در تطبیق خود با محیط جدید و تازه احساس تهدید و مشکل نمی کند، چراکه با تفکری نقادانه و داشتن روحیه جست و جوگر آگاه است که در جریان کسب دانش، وجود سؤالات گوناگون و داشتن افق های مبهم امری طبیعی است و همین موجب تقویت تحمل ابهام می شود.

محدودیت های پژوهش

الف- در اختیار پژوهشگر

- ۱- این پژوهش تنها بر روی دانش آموزان دختر صورت گرفته است. تعمیم نتایج به دانش آموزان پسر باید با احتیاط صورت بگیرد.
- ۲- این پژوهش بر روی دانش آموزان گرایش به رفتارهای پرخطر صورت گرفته است. تعمیم نتایج به دانش آموزان عادی باید با احتیاط صورت بگیرد.

ب- خارج از اختیار پژوهشگر

- ۱- عدم کنترل خانواده ها و محیط های خارج از کلاس
- ۲- کمبود وقت در بعضی جلسات که نیاز به وقت بیشتر برای بحث و تبادل نظر و تعامل بیشتر دانش آموزان با یکدیگر بود.
- ۳- به دلیل محدود بودن زمان پژوهشگر و با توجه به زمان امتحانات و تعطیلی دانش آموزان امکان پیگیری وجود نداشت.

پیشنهادهای پژوهش

الف- پیشنهادهای کاربردی

- ۱- شناسایی دانش آموزان گرایش به رفتارهای پرخطر و آموزش مهارت های ویژه به آن ها مثل تفکر انتقادی
- ۲- با توجه به مؤثر بودن این روش، بالا بردن آگاهی خانواده ها در زمینه تفکر انتقادی ضروری به نظر می رسد.
- ۳- برگزاری دوره هایی برای معلمان در جهت بالا بردن دانش آن ها در زمینه تفکر انتقادی
- ۴- توصیه می شود در تدوین کتب درسی و مراکز برنامه ریزی آموزش و پرورش، آموزش تفکر انتقادی را به صورت رسمی در میان اهداف آموزشی قرار دهند.

ب- پیشنهادهای پژوهشی

- ۱- انجام پژوهشی مشابه با پژوهش حاضر در میان دانش آموزان پسر گرایش به رفتارهای پرخطر
- ۲- انجام پژوهشی مشابه با پژوهش حاضر در میان دانش آموزان گرایش به رفتار پرخطر دوره متوسطه اول
- ۳- اجرای پژوهشی مشابه پژوهش حاضر در نیمه اول سال تحصیلی به علت دور بودن دانش آموزان از استرس امتحانات و داشتن زمان کافی برای پیگیری نتایج پژوهش

منابع فارسی

- احمدی، حسن و محسنی، نیکچهر (۱۳۸۶) روانشناسی رشد، چاپ دوازدهم، تهران: نشر پردیس
- احمدی طهورسلطانی، محسن و نجفی، مسعود (۱۳۹۰). مقایسه باورهای فراشناختی و تحمل ابهام در افراد معتاد، سیگاری و عادی. **مجله روانشناسی بالینی**. سال سوم، شماره ۴ (پیاپی ۱۲)، زمستان ۱۳۹۰. صفحه ۶۰-۶۲
- حسینی، سهیلا. موجمباری، آدیس کراسکیان و فردوسی پور، عاطفه (۱۳۹۲). سهم پنج عامل، اصلی شخصیت در پیش بینی تحمل ابهام. **فصلنامه اندیشه و رفتار**. دوره هشتم، شماره ۳۰، زمستان ۱۳۹۲. صفحه ۱۸-۲۰
- خلیلزاده، نورالله، سلیمان نژاد، اکبر (۱۳۸۳). تفکر انتقادی، قم: امیرالمؤمنین
- سلیمان نیا، لیلا. جزایری علیرضا و محمدخانی، پروانه (۱۳۸۴). نقش سلامت روان در ظهور رفتارهای پرخطر نوجوانان. **فصلنامه رفاه اجتماعی**. سال پنجم، شماره ۱۹، زمستان ۱۳۸۴. صفحه ۷۸-۸۰
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۹). روان شناسی پرورشی (روان شناسی یادگیری و آموزش)، تهران: آگاه
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۶). مقدمه روان شناسی، تهران: مشعل
- طارمیان، ف (۱۳۷۸). سوء مصرف مواد مخدر در نوجوانان. تهران: تربیت
- عظیمی، حسین (۱۳۸۹). مقایسه افسردگی، خشم، تحمل ابهام در بیماران کرونر قلبی و افراد سالم شهرستان اردبیل در سال ۱۳۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اردبیل
- کریمی، محمد. نیکنامی، شهرام و حیدرنیا، علی (۱۳۸۳). تاثیر برنامه آموزش بهداشت بر رفتارهای پیشگیری کننده از ایدز در زندان. **مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین**. سال هشتم، شماره ۳۰ صفحه ۳۷ - ۲۹
- ملک شاهی، فریده و مومن نسب، مرضیه (۱۳۸۶). تاثیر برنامه آموزش پیشگیری از رفتارهای پرخطر بر آگاهی و نگرش مربیان بهداشت مدارس ابتدایی خرم آباد. **فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی لرستان**. سال ۹، شماره ۲، صفحه ۵۴-۴۷
- مکتبی فرد، لیلا (۱۳۸۸). انواع تفکر و ارتباط آن ها با تأکید بر تفکر انتقادی. **فرهنگ و فلسفه برای کودکان و نوجوانان**. شماره ۶۹، بهار ۱۳۸۸. صفحه ۳۷۲-۳۵۹
- ویسکرمی، حسنعلی. امیریان، لیلا و خدایی، سجاد (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر شادکامی و تحمل ابهام دانشجویان علوم پزشکی. **پژوهش در آموزش علوم پزشکی**. دوره ۱۰، شماره ۳، صفحه ۶۳-۶۲

منابع انگلیسی

- Antonic, B. (2009) The entre preneur's general personality traits and technological development, proceedings of world Academy of science Engineering and Technology, 41, 236, 241
- Bakalis, S., & Jooiner, T.A. (2004). Participation in tertiary study a broad program the role of perfanality. *Ints sournal of Education Manga*. 18 (5): 286-91
- Brown C, winne D. (2002). the adult sensory profile : measuring patterns of sensory processing. *American J occup the* 55 (3) 75- 82
- Carvert, R. H. (2006). Ambigaity intolerance. An impediment to inferential reasoning. Stone hill college, 2348-55.
- Fisher, Alec. 2001. Critical thinking: An Interoduction. Combride. Vniversity Press
- Furnham, Adrian & Jose ph Marks (2013). Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature. *Psychology*. Vol. 4, NO. 9: 717-728. *Journal of strategy and Mamagement*, vol. 4, NO 1: 44-61
- Grenier S, Barrette Am, Ladouceur R. Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiyuity : similarities and differnces. *J pers Individ Differ*. (2005) ; (39):593- 600
- Ketterlinus, r.D.'& Iam,m.E.(eds). (۱۹۹۴) Adolescent Problem Behaviors: Issues and Research. Hillsdale,NJ: Iawrence Erlbaum Associates
- McPeck, John E. 1981. Critical Thinking and Education. New York: St. Morin's
- Paul, Richard and Elder, Linda, 2006. Critical Thinking: Learn The Tools the Bost thinkers use, New Jersey : Pearsan Printice Hall



Ray Bledsoe , Jordan (2011) “Tolerances of Ambiguity and Inductive vs. Deductive Preference, across Languages and Proficiency Levels at B YU: A correlational study (A thesis Submitted to the Faculty of Brigham Young University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts. Center for Language Studies Brigham Young University

Seifert, Kelvinl. 1991. Educational Psychology [2nd ed, ED]. Boston: Houghton

Srivastava S. (2007). Tolerance of ambiguity and Locus of control as moderators for work stress among private sector managers. *Abhigyan* ; 25 (2):48- 53

Weissenstein, A., Ligges, S., Brouwer, B., Marschall, B., & Friederichs, H. (2014). Measuring the ambiguity tolerance of medical students: a cross-sectional study from the first to sixth academic years. *Weissenstein et al. BMC Family Practice*, 15, 6

Zenansni, F, Besancan, M. , Lubart , T. (2006) Creativity and tolerance ambiguity: An empirical study. *J Creat Behav*, 42 (1) 67-73

اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در میان دانش -

آموزان دختر با گرایش به رفتارهای پرخطر پایه دوم دبیرستان شهر تبریز

حکیمه کریمی نژاد،

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی عمومی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

شعله لیوارجانی،

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

چکیده:

هدف: این تحقیق با هدف تعیین اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در میان دانش آموزان دختر با گرایش به رفتارهای پرخطر دوره دوم دبیرستان انجام شد. روش: در این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون استفاده شده است. جامعه پژوهش: ۱۲۰۲۴ نفر دانش آموز دختر دوم دبیرستان در حال تحصیل در شهر تبریز در سال ۹۷-۹۸ می باشد. نمونه پژوهش: برای انتخاب نمونه یک مدرسه از میان مدارس متوسطه دوره دوم شهر تبریز به صورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر زاده محمدی در میان دانش آموزان پایه دوم دبیرستان این مدرسه اجرا شد و پس از اینکه خطرپذیر بودن ۳۰ نفر از آن ها مورد تأیید قرار گرفت این افراد به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفر آزمایش و کنترل قرار گرفتند و قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه استاندارد تنظیم شناختی هیجان (CERQ) پاسخ دادند. از طریق ۸ جلسه ۱/۵ ساعته آموزش تفکر انتقادی برای گروه آزمایش اجرا شد. یافته ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین راهبردهای سازگاران تنظیم شناختی هیجان گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد یعنی آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای سازگاران تنظیم شناختی هیجان مؤثر بوده است، اما بین راهبردهای ناسازگاران تنظیم شناختی هیجان گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد یعنی آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای ناسازگاران تنظیم شناختی هیجان مؤثر نبوده است.

کلمات کلیدی: نوجوان، راهبردهای سازگاران تنظیم شناختی هیجان، راهبردهای ناسازگاران تنظیم شناختی هیجان، رفتارهای

پرخطر، تفکر انتقادی

مقدمه

نوجوانی یکی از مراحل مهم تحول انسان به شمار می آید که با عوامل تنیدگی زایی فراوانی همراه است، این دوره معرف تغییر عمیقی است که کودک را از بزرگسالان جدا ساخته و دگرگونی های مختلفی را در او به وجود می آورد (برغندان، ترخان و قائمی خمایی، ۱۳۹۱). در این دوره فرد، استقلال طلبی، احساس های متعارض و متضاد نسبت به گذشته و آینده را همراه با بیداری سائق های جنسی و رشد سریع بدن تجربه می کند، در چنین شرایطی نوجوانان شدیداً احساس بی ثباتی و گم گشتگی می کنند که برای آن ها بسیار تنش زا و اضطراب آور است (گروئر، ۱۹۹۲). در مقابل این طیف وسیع از تغییرات و دگرگونی ها کسب راه کارهای مناسب سازگاری برای نوجوانان بسیار حائز اهمیت است که کمبود در این زمینه پیامدهای زیان باری ازجمله نابهنجاری ها، احساس ناامنی، مشکلات شخصیتی، عاطفی، اختلالات رفتاری و بزهکاری را به دنبال دارد (اوسیکوا و همکاران، ۲۰۱۴). اغلب نوجوانان قادرند با مشکلات و مطالبات این دوران کنار بیایند اما برخی روش نامناسبی را برای این کار برمیگزینند، مرتکب خطا شده یا تصمیمات نادرستی اتخاذ می کنند که سلامت و آینده شان را تحت تأثیر قرار می دهد، علت روی آوردن برخی نوجوانان به رفتارهای پرخطر، بی دانشی یا نداشتن نگرش یا ارزش های صحیح نیست بلکه اغلب آن ها از آنچه درست یا نادرست است آگاهی دارند اما توانایی عمل طبق نگرش ها و ارزش های صحیح خود را ندارند برخی از آن ها مغلوب فشار همسالان، برخی درگیر روابط ناسالم با افرادی می شوند که آن ها را از تصمیم گیری صحیح و عملکرد مناسب باز می دارد (کترلینوز، ۱۹۹۴).

(تنظیم هیجان را راهبردهای مورد استفاده در کاهش، افزایش، سرکوب و یا ابقاء هیجان می دانند و معتقدند تنظیم هیجان از ویژگی ذاتی و فطری آدمی است (پیلتری، ۲۰۰۹، به نقل از نریمانی، نصیرلو، عفت پرور، ۱۳۹۳). باوجوداینکه عواقب ناگوار رفتارهای پرخطر تنها مختص جوانان و نوجوانان نیست، اما این گروه سنی در معرض خطر بیشتری قرار دارند، به طوری که بسیاری از قربانیان رفتارهای پرخطر از میان نوجوانان و جوانان هستند (التاف، جانجوا، زایدی، ممن، مک، ورموند و شاه، ۲۰۰۹).

افرادی که فاقد مهارت های لازم برای کنار آمدن با تجارب هیجانی خود هستند، بیشتر در هنگام مدیریت و کنترل عواطف منفی خود، درگیر رفتارهای پرخطر می شوند (لیکن، آنت و نورتن، ۲۰۰۶). برخی پژوهشگران معتقدند گرایش نوجوانان به رفتارهای پرخطر انعکاسی از مشکلات هیجانی و روان شناختی است که با آن روبرو هستند. تنظیم هیجان فرآیندی است که از طریق آن افراد هیجان های خود را به صورت هوشیار و ناهشیار تعدیل می کنند (بارق، ویلیامز، ۲۰۰۷؛ روتنبرگ و گروس، ۲۰۰۳، به نقل از حسنی و همکاران، ۱۳۹۱). تفکر انتقادی، تفکر منطقی و مستدلی است که مرکز توجه آن تصمیم گیری و قضاوت در مورد باورها و اعمال است. وقتی فردی تلاش می کند تا مباحث را دقیقاً تحلیل کند، مدارک معتبری جستجو کند و به نتیجه گیری های معتبر برسد تفکرش انتقادی خواهد بود (انیس، ۱۹۸۷). در آموزش تفکر انتقادی به تغییر دادن افکار پرداخته می شود. درواقع

فرد افکار را همان طور که هست پذیرفته و تجربه می کند و با مراقبه مبتنی بر ذهن آگاهی با افکار و احساساتش رابطه ای متفاوت برقرار می کند (امیرخانی، ۱۳۹۵). متخصصان علوم تربیتی بر این باورند، تفکر انتقادی یک عنصر کلیدی در تأمین بهداشت روانی افراد می باشد (رتیو، ۲۰۰۸). تفکر انتقادی نقد کردن صرف نیست بلکه نوع نگاه تیزبینانه به مسائل زندگی است که موجبات حس انسجام، تصمیم گیری درست و برخورد صحیح با مشکلات زندگی را فراهم می سازد (ملکی و حبیبی پور، ۱۳۸۶).

رفتارهای تهدیدکننده سلامت یکی از مهم ترین چالش های بهداشتی و روانی اجتماعی است که اکثر کشورهای جهان به نوعی با آن درگیر هستند و مشکلات گسترده و شدیدی را بر جوامع تحمیل می نمایند. علیرغم تلاش بسیاری که در دو دهه اخیر در جهت افزایش آگاهی عمومی نسبت به آسیب و خطر رفتارهای پرخطر صورت گرفته است همچنان با افزایش روزافزون این رفتارها به ویژه در میان جوانان و نوجوانان روبرو هستیم (سلیمانی نیا، ۱۳۸۴). نوجوان برای این که بتواند خود و جایگاه خود را در جامعه و خانواده ثابت کند و برای خود نقش و پایگاهی داشته باشد ممکن است به رفتارهای مخرب و پرخطر روی بیاورد. آنان این کارها را برای اثبات خود و مرکز توجه قرار گرفتن انجام می دهند. رفتارها نامناسب، عوامل تهدیدکننده سلامت و پیامدهای منفی این دوره می تواند تهدید جدی را بر سلامت فرد در طول زندگی ایجاد کند. ازجمله این رفتارها، رفتارهای پرخطر است (طارمیان، ۱۳۷۸). باید آگاه باشیم که نوجوانی از دوره های مهم در ساخت و پایه ریزی شخصیت فرد محسوب می شود به همین دلیل برخی از مشکلات رفتاری ایجادشده در این برهه، در دوره های بعدی زندگی، خود را به صورت ویژگی هایی پایدار نشان می دهند (احدی و محسنی، ۱۳۸۶).

در سویی دیگر، تنظیم شناختی هیجان بخش مهمی از زندگی هر فرد را به خود اختصاص می دهد، تعجب آور نیست که آشفتگی در هیجان و تنظیم آن می تواند منجر به اندوهگینی و حتی آسیب روانی شود. بازنگری در چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روان پزشکی نشان داد که بیش از ۵۰ درصد از اختلالات محور یک و ۱۰۰ درصد اختلالات محور دو دلالت بر نقص هایی در تنظیم هیجان دارد (قربانی و دیگران، ۱۳۹۰). امروزه به رغم تحقیقات گذشته نظریه های جدید در قلمرو هیجان بر نقش مثبت و انطباقی هیجان تأکید دارند و نشان می دهند که هیجان می تواند نقش سازنده ای در حل مسئله و پردازش اطلاعات، فرایند تصمیم گیری، نوآوری و خلاقیت و افزایش یادگیری داشته باشد. باین حال نباید فراموش کرد که هیجان ها همواره سودمند نیستند و در بیشتر اوقات باید آن ها را تنظیم و مدیریت کرد (یوسفی، ۱۳۸۵). تفکر نقادانه علاوه بر داشتن بعد شناختی دارای عناصر خلقی نیز هست و پژوهش گران حوزه هیجان غالباً اهمیت ارتباط میان تجربه هیجانی و پردازش شناختی را درک کرده اند.

بر اساس نظر فسیونه^{۴۵۶} (۲۰۰۷)، متفکران نقاد از استعداد های عاطفی و هیجانی برخوردارند که آنان را قادر به جست و جوی موضوعات و بررسی آن ها می کند. هرچند یک فرد می تواند از مهارت های شناختی برای تفکر نقادانه برخوردار باشد، چنان چه از موارد عاطفی بهره مند باشد، از اثربخشی بیش تری برخوردار خواهد بود.

راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (متغیر وابسته): تنظیم هیجان را می توان به صورت فرایندهایی تعریف کرد که افراد از طریق آن ها می توانند بر اینکه چه هیجانی داشته باشند، چه وقت آن ها را داشته باشند و چگونه آن ها را تجربه و ابراز کنند، تأثیر بگذارند (گروس، ۱۹۹۸). ۹ راهبرد متفاوت تنظیم شناختی هیجان به صورت مفهومی شناسایی کرده اند: راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به نحوه تفکر افراد پس از بروز یک تجربه منفی یا واقعی آسیب زا برای آن ها اطلاق می شود که در دو گروه راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان طبقه بندی می شوند که عبارت اند از: الف). راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان: ۱. سرزنش خود: تفکر با محتوای مقصر دانستن و ملامت خود؛ ۲. نشخوار فکری: اشتغال ذهنی به احساسات و تفکرات مرتبط با واقعه منفی؛ ۳. فاجعه انگاری: تفکر با محتوای وحشت از حادثه؛ ۴. سرزنش دیگران: تفکر با محتوای مقصر دانستن و ملامت دیگران؛ ب) راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان: ۱. پذیرش تفکر با محتوای پذیرش رخداد؛ ۲. تمرکز مجدد مثبت: فکر کردن به موضوعات لذت بخش و شاد به جای تفکر درباره حادثه واقعی؛ ۳. تمرکز مجدد بر برنامه ریزی: فکر کردن درباره مراحل فائق آمدن بر واقع منفی یا تغییر آن؛ ۴. ارزیابی مجدد مثبت: تفکر درباره جنبه های مثبت واقعه یا ارتقای شخصی؛ ۵. اتخاذ دیدگاه: تفکرات مربوط به کم اهمیت بودن واقع یا تأکید بر نسبت آن در مقایسه با سایر وقایع (گارفنسکی و دیگران، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲ به نقل از علیخانی و آقایی، ۱۳۹۴).

رفتار پرخطر^{۴۵۷}، رفتاری است که فرد را در معرض عواقب بد یا ناخوشایند قرار می دهد. همچنین عدم استفاده از وسایل حفاظت فردی در حین کار که می تواند منجر به آسیب های شغلی شود. رفتار ناایمن عملی است که خارج از حدود استاندارد و تعریف شده در سیستم قرار داشته و می تواند سطح ایمنی سلامت سیستم را تحت تأثیر قرار دهد (مولن، ۲۰۰۴؛ به نقل از سوری و همکاران، ۱۳۹۲).

امروزه، رفتارهای پرخطر به رفتارهایی گفته می شود که سلامت و بهزیستی نوجوانان، جوانان و سایر افراد جامعه را به خطر می اندازد (ماهر، ۲۰۰۴).

⁴⁵⁶ - Facione

⁴⁵⁷ - Risky Behaviors

بر طبق آمارهای مرکز کنترل پیشگیری بیماری ها شیوع رفتارهایی که سلامتی را به خطر می اندازند در جامعه جوانان و سالمندان رو به افزایش است. مصرف سیگار، مصرف تنباکو، غذاهای پرچرب و مصرف کم فیبر، عدم فعالیت فیزیکی، مصرف الکل، رفتارهای پرخطر جنسی، سوءمصرف مواد و... رفتار پرخطر محسوب می شوند. مصرف الکل در بین جوانان ازجمله رفتار پرخطری است که علاوه بر ایجاد دردسر برای فاعلان، هزینه های بسیار زیادی را نیز بر جامعه تحمیل کرده و موجب مرگ میلیون ها جوان و تحمیل میلیاردها دلار هزینه بر جوامع انسانی می شود. در کشورهای اروپایی و آمریکایی نوشیدن الکل به طور هفتگی در پسران ۱۵ ساله بیشتر از دختران است (بلوسک و روم^{۴۵۸}، ۲۰۰۴).

انواع رفتارهای پرخطر

این رفتارها به دو گروه تقسیم می شوند:

گروه اول: رفتارهایی هستند که سلامت و بهزیستی خود فرد را به خطری اندازند، مثل مصرف مواد مخدر، الکل، سیگار و رفتارهای جنسی پرخطر و نایمن (زارعی، ۱۳۹۰).

گروه دوم: رفتارهایی هستند که سلامت و بهزیستی سایرین را تهدید می کنند، مثل دزدی، پرخاشگری، گریز از مدرسه و خانه. با بررسی پیشینه تجربی این موضوع، به آسانی می توان تأثیرات این گونه رفتارها را بر کارکردهای شغلی، تحصیلی و اجتماعی مشاهده کرد. برای مثال، جوانان با مصرف الکل و مواد مخدر، علاوه بر زیان های روانی، جسمی و مالی به خود، با بروز تصادفات ناشی از مصرف این مواد باعث مرگ میلیون ها انسان در سراسر جهان شده و هزینه های گزافی بر جوامع تحمیل می کنند (ملک شاهی و مومن نسب، ۱۳۸۶).

تنظیم هیجان شامل چهار مفهوم است:

۱ - آگاهی و فهم از هیجان ها

۲ - پذیرش هیجان ها

۳ - توانایی برای کنترل رفتارهای تکانشی و رفتار نمودن بر اساس اهداف مورد نظر، زمانی که هیجان های منفی اتفاق می افتند.

۴ - توانایی برای استفاده از راهبردهای تنظیم کننده هیجان (از نظر موقعیتی مناسب)؛ و انعطاف پذیری در تعدیل پاسخ های هیجانی بر اساس اهداف فردی و تقاضای موقعیتی (گراتز و گاندerson^{۴۵۹}، ۲۰۰۶)

پژوهش اسدی برزنجه عطری و بهشید و اصغری جعفرآبادی و عبداللهی (۱۳۹۵) با روش تحلیلی و همبستگی در سال ۱۳۹۲ با نمونه ۷۶۸ پرستار از طریق نمونه گیری تصادفی سیستماتیک از بیمارستان های آموزشی تبریز انتخاب شدند ابزار شامل ۳ پرسشنامه اطلاعات دموگرافیک پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا و پرسشنامه سبک زندگی در بین نمونه ها پخش شد. نتایج

⁴⁵⁸- Bullock, Room

⁴⁵⁹- Grarz & Gunderson

نشان داد که ارتباط معنی دار و مثبتی بین گرایش به تفکر انتقادی و رفتارهای پرخطر سلامتی وجود دارد یعنی اگر گرایش یک فرد به تفکر انتقادی مثبت باشد احتمالاً از رفتارهای قابل قبولی در حوزه سلامت برخوردار خواهد بود.

پژوهش سمیعی و بیرامی (۱۳۹۷) با جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسط اول شهرستان ورامین در سال ۱۳۹۴ و نمونه تحقیق نمونه ۳۰ نفر شامل ۱۰ نفر کنترل و ۱۵ نفر آزمایش با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند روش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون، استفاده شده و ابزار شامل پرسشنامه (شامل: مهارت های تفکر خلاق و تفکر انتقادی و مهارت های مقابل با استرس) رفتارهای پرخطر، نتایج نشان دادند که آموزش مهارت های زندگی تأثیر معناداری بر کاهش رفتارهای پرخطر دانش آموزان دارد.

در تحقیقی که محمدی، رحمانی، تنها، (۱۳۹۴) با روش نمونه گیری چندمرحله ای با ابزار پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و مقیاس چندوجهی حمایت اجتماعی ادراک شده و پرسشنامه بررسی رفتارهای پرخطر جوانان (YRBSQ). جامعه: شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه تهران که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ به تحصیل اشتغال داشتند. روش پژوهش از نوع توصیفی همبستگی بود. نتایج: حاکی از اثر مستقیم و مثبت راهبردهای شناختی سازگاران بر خانواده و اثر مستقیم و منفی راهبردهای شناختی ناسازگاران بر خانواده و دوستان بر رفتارهای پرخطر بود. علاوه بر این اثرات غیرمستقیم راهبردهای سازگاران و ناسازگاران تنظیم شناختی هیجان بر رفتارهای پرخطر به وسیله عامل خانواده واسطه گری شد؛ بنابراین نقش واسطه ای حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه میان راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و رفتارهای پرخط تأیید شد.

پژوهش علیخانی و آقایی با روش پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری بود. جامعه آماری: همه دانش آموزان دختر پایه سوم متوسط شهر اصفهان (۱۳۹۳-۱۳۹۴) بود که از بین آن ها تعداد ۴۰ نفر به شیوه نمونه گیری خوشه ای مرحله ای به عنوان نمونه انتخاب شدند ابزار پژوهش فرم ۲۶ سوالی پرسشنامه راهبرد تنظیم شناختی هیجان بود. نتایج نشان داد که در مرحله پس آزمون میان دو گروه آزمایش و کنترل در زمینه راهبرد تنظیم شناختی هیجان تفاوت معناداری وجود ندارد. در مرحله پیشگیری، میان دو گروه آزمایش و کنترل در زمینه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان کلی خرده مقیاس های سرزنش خود و فاجعه انگاری و سرزنش دیگران تفاوت معناداری وجود دارد، ولی میان خرده مقیاس های مثبت اندیشی، کنار آمدن و پذیرش تفاوت معناداری مشاهده نمی شود.

تحقیق اردوبادی و محمدی سوره (۱۳۹۶)، با جامعه آماری کلیه جوانان شهر سردشت در سال ۱۳۹۵ که برابر با ۲۰۰۰ نفر و تعداد نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۷۶ نفر به دست آمده است. ابزار تحقیق پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۱) و پرسشنامه محقق ساخته رفتارهای پرخطر با ۱۲ سوال استفاده گردید. یافته ها حاکی از آن بود که بین

راهبردهای سازگارانه و رفتارهای پرخطر رابطه منفی وجود دارد و بین راهبردهای منفی و رفتارهای پرخطر رابطه مثبتی وجود دارد روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است.

پژوهشگر به دنبال پاسخ دادن به این پرسش است که آیا آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان دختر با گرایش به رفتارهای پرخطر دوره دوم دبیرستان تأثیر دارد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر تحقیق نیمه آزمایشی با گروه کنترل می باشد.

T_1 X T_2

T_1 -- T_2

جامعه آماری

شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در شهر تبریز که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشغول به تحصیل بودند که حجم آن برابر با ۱۲۰۲۴ نفر است.

روش نمونه گیری

برای انتخاب نمونه یک مدرسه از میان مدارس متوسطه دوره دوم شهر تبریز به طور تصادفی انتخاب شد که این مدرسه دارای ۵ کلاس پایه دوم دبیرستان بود و پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر میان دانش آموزان پایه دوم دبیرستان این مدرسه اجرا شد و سپس از میان افرادی که نمره خطرپذیری آنها بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ بود و خطرپذیری آنها مورد تأیید قرار گرفت، ۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و این افراد به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفر گمارده شدند.

جدول ۱-۳: توزیع فراوانی گروه های کنترل و آزمایش

شاخص / گروه	فراوانی	درصد
کنترل	۱۵	۵۰
آزمایش	۱۵	۵۰
جمع	۳۰	۱۰۰

روش جمع آوری داده ها

در جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر جهت گزینش دانش آموزان خطرپذیر و از پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان جهت سنجش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان استفاده شد.

د. ابزار پژوهش:

۱- پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان: پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ؛ گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶) یک ابزار ۱۸ ماده ای است و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ها را در پاسخ به حوادث تهدیدکننده و تنیدگی زای زندگی در اندازه های ۵ درجه ای بر حسب ۹ زیرمقیاس می سنجد؛ حداقل و حداکثر نمره در هر زیر مقیاس به ترتیب ۲ و ۱۰ است و نمره بالاتر نشان دهنده استفاده بیشتر فرد از آن راهبرد شناختی محسوب می شود (بشارت، ۱۳۸۸). روایی محتوایی این ابزار بر اساس داوری ۱۰ نفر از متخصصان روانشناسی بررسی و ضرایب توافق کندال برای هریک از مقیاس های خود سرزنش گری، پذیرش، نشخوار گری، تمرکز مجدد مثبت، برنامه ریزی، ارزیابی مجدد، کم اهمیت شماری، فاجعه نمایی و دیگر سرزنش گری به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۸۰ و ۰/۷۷ و ۰/۷۵ و ۰/۸۶ و ۰/۸۱ و ۰/۷۹ و ۰/۸۵ و ۰/۸۷ و ۰/۸۹ محاسبه و در سطح ۰/۹۹ اطمینان تأیید شد. همچنین روایی همگرا و پایایی باز آزمایی برای این پرسشنامه تأیید شده است (بشارت، بزازیان، ۱۳۹۲).

۲- پرسشنامه رفتارهای پرخطر: پرسشنامه رفتارهای پرخطر زاده محمدی که هدف آن سنجش میزان خطرپذیری در نوجوانان از ابعاد مختلف (گرایش به مواد مخدر، گرایش به الکل، گرایش به سیگار، گرایش به خشونت، گرایش به رابطه و رفتار جنسی، گرایش به رابطه با جنس مخالف، گرایش به رانندگی خطرناک) است. این پرسشنامه دارای ۳۸ سوال هست و شیوه نمره دهی آن بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه ای است. روایی سازه این مقیاس مورد ارزیابی قرار گرفت، تحلیل عاملی اکتشافی با مؤلفه های

اصلی نشان داد که این پرسشنامه مقیاسی ۷ بعدی است که ۶۴/۸۴ واریانس خطرپذیری را تبیین می کند. میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی ۰/۹۳۸ است و برای سیگار کشیدن ۰/۹۳۱، مصرف مواد مخدر ۰/۹۰۶ و مصرف الکل ۰/۹۰۷ و رابطه و رفتار جنسی ۰/۸۵۶ و گرایش به جنس مخالف ۰/۸۰۹ به دست آمد. زاده محمدی و احمدآبادی، ۱۳۸۷

شیوه اجرا

در هر دو گروه کنترل و آزمایش پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان اجرا شد. گروه آزمایش آموزش تفکر انتقادی را در ۸ جلسه ۱/۵ ساعته دریافت کرد ولی گروه کنترل هیچ آموزشی در زمینه تفکر انتقادی دریافت نکرد. محتوای جلسات آموزش تفکر نقادانه: محتوای آموزش از منابع آلن (۲۰۰۴)، کوتزل (۲۰۰۵)، سدریلوم و پولسن (۲۰۰۵)، مون (۲۰۰۸)، پائول والدر (۱۳۹۲)، کانوی و مانسون (۱۳۹۱)، براون و کیلی (۱۳۹۷)، قاضی مرادی (۱۳۹۱)، وابرتن (۱۳۹۷)، مک کی (۱۳۹۵) و برنیک باجن (۱۳۹۰) تهیه شده بود.

یافته‌های پژوهشی:

در این قسمت ابتدا یافته‌های توصیفی و سپس یافته‌های استنباطی ارائه می‌شود.

الف- یافته‌های توصیفی

میانگین، انحراف معیار نمرات راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک زیرمقیاس‌ها:

جدول ۱-۳: میانگین، انحراف معیار نمرات مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و

پس‌آزمون به تفکیک زیرمقیاس‌ها

پیش‌آزمون		پس‌آزمون			
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	تعداد	گروه
۲۲/۵۳۳	۲/۸۲۵	۲۳/۱۳۳	۲/۱۹۹	۱۵	کنترل
۲۲/۶۰۰	۲/۸۴۸	۴۸/۸۶۶	۲/۲۹۴	۱۵	آزمایش
۲۶/۶۰۰	۳/۳۱۲	۲۵/۳۳۳	۱/۷۱۸	۱۵	کنترل
۲۸/۳۳	۳/۲۶۵	۲۵/۲۶۶	۲/۳۷۴	۱۵	آزمایش

ب- یافته‌های استنباطی

تحلیل کوواریانس راهبردهای سازگارانۀ تنظیم شناختی هیجان

برای حذف اثر پیش‌آزمون از تحلیل کوواریانس یا آنکوا^{۴۶۰} استفاده شد. جدول‌ها و نمودار زیر نتایج این تحلیل را نشان می‌دهند. قبل از اجرای تحلیل کوواریانس، مفروضه همسانی واریانس‌ها از طریق آزمون لون موردبررسی قرار گرفت؛ که نتایج آن در جدول (۲-۳) آمده است.

آزمون لون برای بررسی همسانی واریانس‌ها^{۴۶۱}

جدول (۲-۳) بررسی همسانی واریانس‌ها در آزمون تنظیم شناختی هیجان زیر مقیاس راهبردهای سازگارانۀ

مقدار آزمون لون F	درجه آزادی (df ₁)	درجه آزادی (df ₂)	سطح معناداری آزمون
۰/۳۸۲	۱	۲۸	۰/۵۴۲

به‌منظور بررسی همسانی واریانس‌ها از آزمون F لون استفاده کردیم. اگر مقدار سطح معناداری این آزمون بالاتر از ۰/۰۵ باشد بدین معناست که واریانس‌ها برابر نیستند و از این مفروضه تخطی شده است، اما مقدار Sig. ما ۰/۵۴۲ است که بزرگتر از نقطه برش ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین، ما از این مفروضه تخطی نکرده‌ایم، یعنی واریانس‌ها همسان هستند. به عبارتی، فرض صفر تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بین واریانس‌های دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ یعنی مفروضه همسانی واریانس‌ها برقرار است.

نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه

نتایج اصلی تحلیل کوواریانس در جدول (۳-۳) (جدول آزمون)^{۴۶۲} ارائه شده است. می‌خواهیم بدانیم که آیا گروه‌های ما (گروه با آموزش تفکر انتقادی و گروه بدون آموزش تفکر انتقادی) در نمره‌های متغیر وابسته (راهبردهای سازگارانۀ تنظیم شناختی هیجان) از نظر آماری متفاوت هستند یا خیر؟ با توجه به مقدار سطح معناداری مربوط به متغیر مستقل (گروه) (۰/۰۰۰) که کوچک‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین، نتیجه معنادار است؛ یعنی تفاوت معناداری در نمره‌های راهبردهای سازگارانۀ تنظیم شناختی هیجان برای مشارکت‌کنندگان در گروه بدون آموزش تفکر انتقادی و با آموزش تفکر انتقادی، پس از کنترل نمره‌های آموزش تفکر انتقادی اجرا شده قبل از مداخله، وجود دارد. جدول (۳-۳) این نتایج را نشان می‌دهد.

460 - ANCOVA

461 - Levene's Test of Equality of Error Variances

462 - Tests of Between-Subjects Effects

جدول (۳-۳) نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پیش آزمون و پس آزمون تنظیم شناختی هیجان در زیر مقیاس راهبردهای

سازگارانه

منبع تغییرات	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معناداری	ضریب	توان
	مجذورات	آزادی	مجذورات			اتا	آماري
گروه	۴۹۶۳/۲۷۲	۱	۴۹۶۳/۲۷۲	۹۶۲/۰۶۳	۰/۰۰۰	۰/۹۷۳	۱/۰۰۰
راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان	۲/۱۷۴	۱	۲/۱۷۴	۰/۴۲۱	۰/۵۲۲	۰/۰۱۵	۰/۰۹۶
خطا	۱۳۹/۲۹۳	۲۷	۵/۱۵۹				
مجموع	۴۳۹۸۸	۳۰					

داده‌های جدول ۳-۳ نشان می‌دهد که سطح معناداری نمرات پیش‌آزمون راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان ۰/۵۲۲ است و چون سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین معنادار نیست؛ یعنی نمرات پیش‌آزمون در نتایج حاصل از پس‌آزمون تأثیری ندارد؛ اما سطح معناداری گروه کمتر از ۰/۰۵ است؛ که حاکی از معنادار بودن تفاوت دو گروه است؛ بنابراین آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان مؤثر بوده‌است. میزان تأثیر برابر ۰/۹۷۳ است؛ یعنی، ۹۷ درصد تفاوت‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در نمره‌های پس‌آزمون راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان به تأثیر آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی مربوط است. توان آماری برابر یک است؛ یعنی، امکان خطای نوع دوم وجود ندارد.

جدول (۳-۴): بررسی همسانی واریانس ها در آزمون تنظیم شناختی هیجان زیر مقیاس راهبردهای ناسازگارانه

مقدار آزمون لون F	درجه آزادی (df ₁)	درجه آزادی (df ₂)	سطح معناداری آزمون
۲/۴۴۵	۱	۲۸	۰/۱۲۹

اگر مقدار سطح معناداری این آزمون بالاتر از ۰/۰۵ باشد بدین معناست که واریانس ها برابر نیستند و از این مفروضه تخطی شده است، اما مقدار Sig. ما ۰/۱۲۹ است که بزرگتر از نقطه برش ۰/۰۵ می باشد، بنابراین، ما از این مفروضه تخطی نکرده ایم، یعنی واریانسها همسان هستند. به عبارتی، فرض صفر تأیید می شود و می توان نتیجه گیری کرد که بین واریانس های دو گروه تفاوت معنی داری وجود ندارد؛ یعنی مفروضه همسانی واریانس ها برقرار است.

نتایج تحلیل کوواریانس یک راه

نتایج اصلی تحلیل کوواریانس در جدول (۳-۵) ارائه شده است. می خواهیم بدانیم که آیا گروههای ما (گروه با آموزش تفکر انتقادی و گروه بدون آموزش تفکر انتقادی) در نمره های متغیر وابسته (راهبردهای ناسازگارانه) از نظر آماری متفاوت هستند یا خیر؟ با توجه به مقدار سطح معناداری مربوط به متغیر مستقل (گروه) (۰/۷۰۴) که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد، بنابراین، نتیجه معنادار نیست؛ یعنی تفاوت معناداری در نمره های راهبردهای ناسازگارانه برای مشارکت کنندگان در گروه بدون آموزش تفکر انتقادی و با آموزش تفکر انتقادی، پس از کنترل نمره های آموزش تفکر انتقادی اجرا شده قبل از مداخله، وجود ندارد. جدول (۳-۵) این نتایج را نشان می دهد.

جدول (۳-۵): نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پیش آزمون و پس آزمون تنظیم شناختی هیجان در زیر مقیاس راهبردهای

ناسازگارانه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آماری
گروه	۰/۶۲۶	۱	۰/۶۲۶	۰/۱۴۷	۰/۷۰۴	۰/۰۰۵	۰/۰۶۶
راهبردهای ناسازگارانه	۵/۴۵۹	۱	۵/۴۵۹	۱/۲۸۴	۰/۲۶۷	۰/۰۴۵	۰/۱۹۴
خطا	۱۱۴/۸۰۷	۲۷	۴/۲۵۲				
مجموع	۱۹۳۲۳	۳۰					

داده‌های جدول بالا نشان می‌دهد که سطح معناداری نمرات پیش‌آزمون ۰/۲۶۷ است؛ و چون سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین معنادار نیست؛ یعنی نمرات پیش‌آزمون در نتایج حاصل از پس‌آزمون تاثیری ندارد.

و اما سطح معناداری گروه ۰/۷۰۴ است و چون سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین معنادار نیست، یعنی تفاوت معناداری در نمره‌های راهبردهای ناسازگارانه برای مشارکت‌کنندگان در گروه بدون آموزش تفکر انتقادی و با آموزش تفکر انتقادی، پس از کنترل نمره‌های آموزش تفکر انتقادی اجرا شده قبل از مداخله، وجود ندارد؛ در نتیجه فرضیه ۲ رد می‌شود و فرضیه صفر تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده نشان داد، بین راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ یعنی، آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی باعث افزایش راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان گروه آزمایش شده است و بین راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود ندارد؛ یعنی، آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی تاثیری بر راهبردهای ناسازگارانه گروه آزمایش ندارد.

نتایج حاصل نهم‌سو با پژوهش علیخانی و آقای (۱۳۹۴) می‌باشد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت:

راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (متغیر وابسته): تنظیم شناختی هیجان فرایندهایی است که افراد از طریق آن‌ها می‌توانند بر اینکه چه هیجانی داشته باشند، چه وقت آن‌ها را داشته باشند و چگونه آن‌ها را تجربه و ابراز کنند، تأثیر بگذارند (گروس، ۱۹۹۸). ۹ راهبرد متفاوت تنظیم شناختی هیجان به صورت مفهومی شناسایی کرده‌اند که ۵ مورد آن مربوط به راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان می‌باشد: ۱. پذیرش تفکر با محتوای پذیرش رخداد؛ ۲. تمرکز مجدد مثبت: فکر کردن به موضوعات لذت‌بخش و شاد به جای تفکر درباره حادثه واقعی؛ ۳. تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی: فکر کردن درباره مراحل فائق آمدن بر واقع منفی یا تغییر آن؛ ۴. ارزیابی مجدد مثبت: تفکر درباره جنبه‌های مثبت واقعه یا ارتقای شخصی؛ ۵. اتخاذ دیدگاه: تفکرات مربوط به کم‌اهمیت بودن واقع یا تأکید بر نسبت آن در مقایسه با سایر وقایع (گارنفسکی و دیگران، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲ به نقل از علیخانی و آقای، ۱۳۹۴).

با توجه به اینکه آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی به مجموعه‌ای از فعالیت‌های فکری اطلاق می‌شود که به تحلیل، ارزشیابی و قضاوت درباره‌ی راهبردها و تولیدات فکری می‌پردازد؛ هدایت دانش‌آموزان به سمت اهداف واقع‌بینانه در سطح توانایی‌های خود باعث افزایش به‌کارگیری راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان توسط دانش‌آموزان شده است. به نظر شعاری‌نژاد (۱۳۸۰)، از خصوصیات نوجوانان نداشتن کنترل و ناشی‌گری است؛ گاهی نوجوان در تعبیر هیجان‌های خود بی‌باک می‌شود و

به کارهایی دست می‌زند، ولی بعد پشیمان و دچار شک و تردید می‌شود و خود را سرزنش می‌کند و یا در اظهار یک پاسخ عاطفی تازه بی‌تجربه است و نمی‌داند چگونه رفتار کند. تفکر نقادانه با سطوح بالای تفکر یعنی تحلیل، ترکیب و ارزیابی ارتباط دارد و این امکان را برای افراد فراهم می‌کند تا تصمیم‌های خود را تا واریسی دقیق باورها و نظریات مختلف از زوایای گوناگون به تأخیر بیندازند تا در شرایط منطقی و آرام بتوانند رفتار مطلوب‌تری داشته باشند. در چنین شرایطی، نوجوان با به‌کارگیری مهارت تحلیل و ارزیابی مناسب افکار و دقت نظر در پیش فرض‌های ذهنی خود آن‌ها را اصلاح می‌کند و این مهارت تحلیل و ارزیابی می‌تواند نتیجه آشنا شدن و مجهز شدن به مهارت تفکر انتقادی باشد.

راهنماهای تنظیم شناختی هیجان به نحوه تفکر افراد پس از بروز یک تجربه منفی یا واقعی آسیب‌زا برای آن‌ها اطلاق می‌شود که راهنماهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان عبارت‌اند از: ۱. سرزنش خود: تفکر با محتوای مقصر دانستن و ملامت خود؛ ۲. نشخوار فکری: اشتغال ذهنی به احساسات و تفکرات مرتبط با واقعه منفی؛ ۳. فاجعه انگاری: تفکر با محتوای وحشت از حادثه؛ ۴. سرزنش دیگران: تفکر با محتوای مقصر دانستن و ملامت دیگران (گارنفسکی و دیگران، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲ به نقل از علیخانی و آقایی، ۱۳۹۴).

با توجه به ویژگی عینیت‌گرایی تفکر انتقادی:

بهره‌گیری از عوامل عینی هنگامی که فرد تصمیم‌گیری می‌کند و از متأثر شدن به وسیله احساسات یا عوامل ذهنی دوری می‌کند.

۱- فرد به مدرک نگاه می‌کند.

۲- فرد از گرفتار شدن در جنبه‌های احساسی مسئله خودداری می‌کند.

و با توجه به ویژگی گستردگی فکر (ذهن باز): خواهان در نظر گرفتن گسترده وسیعی از عقاید باشد:

۱- فرد به هر ۲ طرف قضیه توجه می‌کند...

۲- فرد همه جنبه‌ها را در نظر می‌گیرد.

۳- فرد از یک دیدگاه خاص طرفداری متعصبانه نمی‌کند (چستر و جانسون، ۱۹۹۲) تفکر انتقادی می‌تواند بر راهنماهای ناسازگارانه تأثیرگذار باشد اما از سویی دیگر هیجان‌ها و عواطف نوجوانی از سرعت، شدت و ناپایداری برخوردار است و استفاده از راهنماهای شناختی نیاز به آگاهی، تمرین و مداومت بیشتری دارد، گذشت زمان و کسب تجربه در این زمینه موجب نتیجه‌بخش شدن و استفاده‌ی بیشتر از این مهارت‌ها می‌شود. باید در نظر داشت پرورش تفکر انتقادی فرایندی تدریجی است که نیازمند یادگیری مداوم و تمرین بسیار است و با گذراندن یک دوره‌ی مقدماتی نمی‌توان متفکر کاملی شد.

دستاوردهای اصلی پژوهش

۱. آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی باعث افزایش راهبردهای سازگارانۀ تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر شد.

۲. آموزش تفکر انتقادی تأثیری در راهبردهای ناسازگارانۀ تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر نداشت.

محدودیت‌های پژوهش

الف- در اختیار پژوهشگر

۳- این پژوهش تنها بر روی دانش‌آموزان دختر صورت گرفته است. تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر باید با احتیاط صورت بگیرد.

۴- این پژوهش بر روی دانش‌آموزان گرایش به رفتارهای پرخطر صورت گرفته است. تعمیم نتایج به دانش‌آموزان عادی باید با احتیاط صورت بگیرد.

ب- خارج از اختیار پژوهشگر

۴- عدم کنترل خانواده‌ها و محیط‌های خارج از کلاس

۵- کمبود وقت در بعضی جلسات که نیاز به وقت بیشتر برای بحث و تبادل نظر و تعامل بیشتر دانش‌آموزان با یکدیگر بود.

۶- به دلیل محدود بودن زمان پژوهشگر و با توجه به زمان امتحانات و تعطیلی دانش‌آموزان امکان پیگیری وجود نداشت.

پیشنهادهای پژوهش

الف- پیشنهادهای کاربردی

۵- شناسایی دانش‌آموزان گرایش به رفتارهای پرخطر و آموزش مهارت‌های ویژه به آن‌ها مثل تفکر انتقادی

۶- با توجه به مؤثر بودن این روش، بالا بردن آگاهی خانواده‌ها در زمینه تفکر انتقادی ضروری به نظر می‌رسد.

- ۷- برگزاری دوره‌هایی برای معلمان در جهت بالا بردن دانش آن‌ها در زمینه تفکر انتقادی
- ۸- توصیه می‌شود در تدوین کتب درسی و مراکز برنامه‌ریزی آموزش و پرورش، آموزش تفکر انتقادی را به صورت رسمی در میان اهداف آموزشی قرار دهند.

ب- پیشنهادهای پژوهشی

- ۴- انجام پژوهشی مشابه با پژوهش حاضر در میان دانش‌آموزان پسر گرایش به رفتارهای پرخطر
- ۵- انجام پژوهشی مشابه با پژوهش حاضر در میان دانش‌آموزان گرایش به رفتار پرخطر دوره متوسطه اول
- ۶- اجرای پژوهشی مشابه پژوهش حاضر در نیمه اول سال تحصیلی به علت دور بودن دانش‌آموزان از استرس امتحانات و داشتن زمان کافی برای پیگیری نتایج پژوهش

منابع

- احدی، حسن و محسنی، نیکچهر (۱۳۸۶) روانشناسی رشد، چاپ دوازدهم، تهران: نشر پردیس
- اسدی، فرشید. برزنجه عطاری، شیرین. مژگان، بهشید. اصغری جعفرآبادی، محمد و عبداللهی، حسین (۱۳۹۵). گرایش به تفکر انتقادی و ارتباط آن با رفتارهای پرخطر سلامت در پرستاران. نشریه آموزش پرستاری. دوره ۶، شماره ۲، خرداد و تیر ۱۳۹۶. صفحه ۶
- اردوبادی، شاهین و محمدی سوره، فرزانه (۱۳۹۶). تاثیر راهبردهای تنظیم هیجان شناختی بر رفتارهای پرخطر نوجوانان و جوانان. فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی. دوره سوم، شماره ۲، صفحه ۲۲-۲۴
- برغندان، سپیده، ترخان، مرتضی، قائمی خمایی، نیما (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر رشت. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی. دوره ۲، شماره ۸.
- سلمانی، بهزاد. حسنی، جعفر و آریانا کیا، المیرا (۱۳۹۳). بررسی نقش صفات شخصیتی (وظیفه-شناسی، سازگاری و هیجان خواهی) در رفتارهای پرخطر، فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال ۱۶، شماره ۱، صفحه ۱-۱۰.
- سلیمان نیا، لیلا. جزایری علیرضا و محمدخانی، پروانه (۱۳۸۴). نقش سلامت روان در ظهور رفتارهای پرخطر نوجوانان. فصلنامه رفاه اجتماعی. سال پنجم، شماره ۱۹، زمستان ۱۳۸۴. صفحه ۷۸-۸۰
- سمیعی، حسین و بیرامی، رضا (۱۳۹۷). بررسی آموزش مهارت های زندگی بر کاهش رفتارهای پرخطر دانش آموزان. فصلنامه راهبردهای نوین مدیریت آموزشی. دوره اول، شماره ۱، بهار ۱۳۹۷. صفحه ۳-۷
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۰). روانشناسی عمومی، تهران: توس
- طارمیان، ف (۱۳۷۸). سوء مصرف مواد مخدر در نوجوانان. تهران: تربیت
- علیخانی، مریم و آقایی، اصغر (۱۳۹۴). تاثیر آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه شهر اصفهان. تفکر و کودک. سال ششم، شماره ۱، صفحه ۷۹-۸۳
- قربانی، طاهره، محمدخانی، شهرام؛ صرامی، غلامرضا (۱۳۹۰) "مقایسه اثربخشی گروه درمانی شناختی-رفتاری مبتنی بر مهارت های مقابله ای و نگه دارنده درمان با متادون در بهبود راهبردهای تنظیم هیجان و پیشگیری از عود" فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد، سال پنجم، شماره هفدهم، صفحه ۷۳-۵۹.
- ملکی، حسن و حبیبی پور، مجید (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت. فصلنامه نوآوری های آموزشی. سال ششم، شماره ۱۹، بهار ۱۳۸۶. صفحه ۹۴-۱۰۰
- محمدی، لیلا. تنها، زهرا و رحمانی، سوده (۱۳۹۴). رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و رفتارهای پرخطر به وسیله حمایت اجتماعی ادراک شده. فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی. سال دهم، شماره ۳۹، صفحه ۱۷۶-۱۷۱
- نریمانی، محمد، نصیرلو، کریم، عفت پرور سودا (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان آزار دیده عاطفی، مشاوره کاربردی، دوره ۳، شماره ۲

Altaf, A., Janjua, N. Z., Kristensen, S., Zaidi, N. A., Memon, A., Hook, E. W., Vermudnd, S. H. & Shah, S. A. (۲۰۰۹). High-risk behaviors among juvenile prison inmates in Pakistan. Public Health, ۱۲۳, ۴۷۵-۴۷۰

- Bullock S, Room R. (۲۰۰۴) Alcohol consumption by adolescents and young adults. WHO book,
- Grouer, M. W., Thomas, S. P., & Shoffner, D. (۱۹۹۲). Adolescent stress and coping: A longitudinal study. Research in nursing & Health, ۱۷-۲۰۹
- Gross, J. (۲۰۰۱). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. Current Direction in Psychological Science, ۱۰, ۲۱۹-۲۱۴
- Gratz, K. L., Gunderson, J. D., ۲۰۰۶. Preliminary Data on an Acceptance- Based Emotion Regulation Group Intervention for Deliberate self-harm Among Women with Borderline Personality Disorder, Behavior Therapy, ۳۷
- Ketterlinus, R. D. & Iam, M. E. (eds). (۱۹۹۴) Adolescent Problem Behaviors: Issues and Research. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lakon, C. M., Ennet, S. T. & Norton, E. C. (۲۰۰۶). Mechanisms through which drug, sex partner and friendship network characteristics relate to risky needle use among high risk youth and young adults. Social Science & Medicine, ۶۳, ۲۴۸۴- ۲۴۸۴
- Maher F. (۲۰۰۴). Risky behaviors in leisure's youth: procedures and patterns. Journal of Youth Studies; ۶: ۱۱۸-۱۲۳. [Persian].
- Osikava, M., Parsko, J., Sigmundova, Z., Grambal, A., Kamaradova, D., Latalova, K., & Vrbova, K. (۲۰۱۵). Relationship Between Internalized stigma and Treatment Efficacy in Mixed Neurotic Spectrum and Depressive Disorders. European Psychiatry, ۳۰, ۱۶۳۴

اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر تاکتیک های حل تعارض در میان دانش آموزان دختر با گرایش به رفتارهای پرخطر دوره دوم دبیرستان

The Effectiveness of Critical Thinking Training on Strategies-Conflict Tactics among Students Targeted to High-Risk Behaviors Second Grade High School Girl

حکیمه کریمی نژاد،

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی عمومی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

شعله لیوارجانی،

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

چکیده:

هدف: این تحقیق با هدف تعیین اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر تاکتیک های حل تعارض در میان دانش آموزان دختر با گرایش به رفتارهای پرخطر دوره دوم دبیرستان انجام شد. روش: در این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون استفاده شده است. جامعه پژوهش: ۱۲۰۲۴ نفر دانش آموز دختر دوم دبیرستان در حال تحصیل در شهر تبریز در سال ۹۸-۹۷ می باشد. نمونه پژوهش: برای انتخاب نمونه یک مدرسه از میان مدارس متوسطه دوره دوم شهر تبریز به صورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر زاده محمدی در میان دانش آموزان پایه دوم دبیرستان این مدرسه اجرا شد و پس از اینکه خطرپذیر بودن ۳۰ نفر از آن ها مورد تأیید قرار گرفت این افراد به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفر آزمایش و کنترل قرار گرفتند و قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه استاندارد مقیاس های تاکتیک های تعارض پاسخ دادند. از طریق ۸ جلسه ۱/۵ ساعته آموزش تفکر انتقادی برای گروه آزمایش اجرا شد. یافته ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین زیرمقیاس استدلال و پرخاشگری کلامی تاکتیک های حل تعارض گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد یعنی آموزش تفکر انتقادی بر زیرمقیاس استدلال و پرخاشگری کلامی تاکتیک های تعارض مؤثر بوده است، اما بین زیر مقیاس پرخاشگری فیزیکی تاکتیک های حل تعارض گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد یعنی آموزش تفکر انتقادی بر زیر مقیاس پرخاشگری فیزیکی تاکتیک های حل تعارض مؤثر نبوده است.

کلمات کلیدی: نوجوان، رفتار پرخطر، تاکتیک حل تعارض، تفکر انتقادی

مقدمه

نوجوانی، سنین بین ۱۲ تا ۱۸ سالگی را در بر گرفته ایم (کیم ۴۶۳ و دیگران، ۲۰۰۲، به نقل از اختیاری، ۱۳۸۵)؛ و به عنوان دوره انتقال و سازمان دهی مجدد در روابط خانوادگی در نظر گرفته می شود (گروتی وانت، کوپر، ۱۹۸۶، استین برگ، ۱۹۹۰، به نقل از آلیسون ۴۶۴ و دیگران، ۲۰۰۴).

مشخصه این تغییرات انتقالی است که در اعمال قدرت یک جانبه والدین بر فرزندان رخ می دهد و به اعمال قدرتی دوجانبه منجر می شود که نوجوانان در فرایند تصمیم گیری سهیم می شوند و به میزان بیشتری روی رفتارهای شخصی شان اختیار دارند (یونیس و اسماله ۴۶۵، ۱۹۸۵، به نقل از آلیسون و دیگران، ۲۰۰۴). این انتقال و مذاکره مجدد در خصوص اختیار و کنترل، با دسته ای از تغییرات همبسته است (جسمی، اجتماعی، شناختی). تعریف مجدد خود یا انتقال هویت فردی که در این دوره اتفاق می افتد نتیجه این انتقالات در الگوی روابط خانواده با تعارض بین نوجوانان و والدینشان مرتبط است. تحقیقات از این ادعا حمایت می کنند که تعارض جزئی از روابط والدین - نوجوانان است (لارسون ۴۶۶، ۱۹۹۵، به نقل از آلیسون و دیگران، ۲۰۰۴). تحقیقات بر وجهه معمولی تعارض والدین - نوجوانان تمرکز کرده اند مواردی چون فراوانی و شدت آن، ویژگی های تحولی دوران نوجوانی، انواع موضوعات تعارض و پراکندگی آن در بین خانواده ها (باربر، ۱۹۹۴، منت مایر، ۱۹۸۳، سمتانا، ۴۶۷، ۱۹۸۹، به نقل از آلیسون و دیگران، ۲۰۰۴). با آغاز بلوغ، نوجوانان و والدین در رابطه با یکدیگر، فاصله بیشتری را تجربه می کنند و این فرایند کناره گیری متقابل است (میکوچی، ۴۶۸، ۱۹۹۸، ترجمه همتی، ۱۳۸۴).

برخلاف عقیده رایج رابطه بیشتر نوجوانان با والدین با خصومت و طرد همراه نیست؛ گرچه اختلافاتی به چشم می خورد. از آنجاکه نوجوانان نیاز دارند از نظر عاطفی و مالی مستقل از والدین باشند، به یک هویت مستقل دست یابند و ارزش های خود را حاکم سازند، تعارض با والدین آغاز می گردد. البته توجه به این نکته حائز اهمیت است که تضادها در روابطی پدیدار می شود که سابقه طولانی از کشمکش ها باهم داشته باشند. در اغلب موارد وجود پیوندهای عاطفی صمیمانه، تعارضات را تحت کنترل درآورده و احساسات مثبت را برقراری سازد (بیابانگرد، ۱۳۸۴). رشد در دوران بلوغ، چرخه ای بی نظیر در زندگی انسان است. دختران در این دوره تغییرات فیزیکی، شناختی عاطفی و اجتماعی زیادی را تجربه می کنند. ارتباط مادر با دختر از دوران طفولیت مادر شروع می شود. در بسیاری اوقات دوران طفولیت مادر، تعیین کننده دوران طفولیت دخترش خواهد بود. مادر به

⁴⁶³-Kemm

⁴⁶⁴-Grote vant, Cooper, Steinberg and Allison

⁴⁶⁵-Youniss and Smaller

⁴⁶⁶-Laursen

⁴⁶⁷-Barber, Monte mayor, Smetana

⁴⁶⁸-Micucci

دخترش می آموزد که درباره خود چه احساسی داشته باشد، چگونه با موقعیت های تنش زا روبرو شود، چگونه از زندگی اش لذت ببرد و بر ترس هایش غلبه کند (هریس و هریس ۴۶۹، ترجمه آرام نیا و حسینی، ۱۳۸۶). اختلافات بین والدین و نوجوانان در حدود ۱۴-۱۵ سالگی به نقطه اوج خود می رسد و بیشتر تعارضات در مورد مسائل جزئی نظیر سبک لباس پوشیدن، مدل مو و نوع موسیقی، رفتار جنسی، مصرف مواد، مسئولیت های خانوادگی و اجتماعی، عادات مطالعه، انتخاب دوست و... باشد (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

مدیریت ناکافی تعارض در خانواده می تواند منجر به نتایج مخربی باشد (جباری، اسمعیلی، کلانتری هرمزی، ۱۳۹۳). تعارضات شدید و مکرر، منجر به پرخاشگری و اختلال در روابط و عملکرد می شود و در این زمان به مداخلات درمانی نیاز است. به طور قطع نمی توان گفت که در ایجاد این تعارضات چه کسی (والد یا نوجوان) بیشترین تأثیر را دارد (کیهان نیا، ۱۳۷۶). اعضای خانواده با یکدیگر تعاملات زیادی دارند و تعارض بین اعضای خانواده به وحدت و یگانگی آن لطمه وارد می کند. شدت تعارضات موجب بروز اتفاقات، پرخاشگری و ستیزه جویی و سرانجام اضمحلال و زوال خانواده می گردد (دهقان، ۱۳۸۰). کانون خانواده ای که بر اثر تعارض و جدال بین اعضای آن آشفته است، محیط امن روانی و روحی که در خانواده باید وجود داشته باشد را از اعضای آن می گیرد و سبب ایجاد مشکلاتی برای اعضای آن می گردد (لطفی، ۱۳۸۵).

خطرپذیری به رفتارهایی اطلاق می شود که احتمال نتایج منفی و مخرب جسمی، روان شناختی و اجتماعی را برای فرد افزایش دهد. جessor^{۴۷۰} (۱۹۸۷) با ارائه اصطلاح سندرم رفتار مشکل ساز، مقولات رفتارهای پرخطر را شامل سیگار کشیدن، مصرف مواد مخدر، الکل، رانندگی خطرناک و فعالیت جنسی زود هنگام دانسته است. خطرپذیری و انجام رفتارهای پرخطر دقیقاً معادل یکدیگر نیستند. خطرپذیری علاوه بر این که انجام رفتارهای پرخطر را در بر می گیرد، به آسیب پذیری و در معرض خطر بودن فرد از سوی محیط و نزدیکان و نیز گرایش ها، تمایلات و باورهای نادرست و تهدید کننده فرد در مورد رفتارهای پرخطر اشاره دارد (زاده محمدی و همکاران، ۱۳۸۶). مصرف مواد مخدر، خشونت و رفتارهای جنسی عامل بسیاری از مرگ و میرهای سنین نوجوانی و اوایل بزرگسالی است (لیندبرگ^{۴۷۱} و همکاران، ۲۰۰۰). بسیاری از رفتارهای پرخطر از قبیل سیگار، الکل، مواد مخدر و روابط جنسی نامطمئن در سنین قبل از ۱۸ سالگی اتفاق می افتد (برگمن و اسکات^{۴۷۲}، ۲۰۰۱). در نوجوانی فرد جایگاه خویش را در خانواده، دوستان و جامعه تعیین می کند. عوامل اجتماعی، خانوادگی و اقتصادی نقش مهمی در سوگیری رفتاری افراد به عهده دارند. اغلب نوجوانان با خانواده، جامعه و بستگان دچار چالش هستند و ممکن است فشار این مشکلات نوجوانان را در مرحله تصمیم گیری به سمت رفتارهای پرخطر بکشاند. جامعه امروز، نوجوانان و خانواده را با نیازهای فراوانی روبرو می کند. در

470- Jessor

471- Lindberg & Boggess & Williams

472- Bergman & Scott

این دوره نوجوانان از خانواده به سوی جامعه کشیده می شود و در راستای به دست آوردن جایگاه اجتماعی می کوشند. در این دوران آن ها ممکن است دوستانی را برگزینند که والدین نپذیرند و یا ممکن است پوششی داشته باشند که والدین آن را نپسندیدند و یا این که به مقایسه خانواده خود با سایر خانواده ها بپردازند. مصرف مواد مخدر و الکل و کژروی های اخلاقی در سنین نوجوانی آغاز می شود. بررسی های انجام شده در جوامع پیشرفته و رو به رشد، گویای افزایش رفتارهایی مانند مصرف سیگار، الکل و مواد مخدر است در یک بررسی بر روی نوجوانان و جوانان در امریکا که در سال های ۱۹۹۱-۱۹۹۱ انجام شد، روند رفتارهای پرخطر مورد بررسی قرار گرفت. بررسی یادشده نشان داد که رفتارهای پرخطر جنسی و مصرف تنباکو، الکل و مواد افزایش یافته است (حسن والدفراوی^{۴۷۳}، ۱۹۹۶، به نقل از باریکانی، ۱۳۸۷).

تفکر انتقادی، تفکر منطقی و مستدلی است که مرکز توجه آن تصمیم گیری و قضاوت در مورد باورها و اعمال است. وقتی فردی تلاش می کند تا مباحث را دقیقاً تحلیل کند، مدارک معتبری جست و جو کند و به نتیجه گیری های معتبر برسد تفکرش انتقادی خواهد بود (انیس، ۱۹۸۷). متخصصان علوم تربیتی بر این باورند، تفکر انتقادی یک عنصر کلیدی در تأمین بهداشت روانی افراد می باشد (رتیو، ۲۰۰۸). تفکر انتقادی نقد کردن نیست بلکه نوع نگاه تیزبینانه به مسائل زندگی است که موجبات حس انسجام، تصمیم گیری درست و برخورد صحیح با مشکلات زندگی را فراهم می سازد (ملکی و حبیبی پور، ۱۳۸۶).

اولسن^{۴۷۴} (۱۹۷۹) معتقد است که تعارض، اختلاف بین دو یا چند نفر است هم چنین تعارض به عنوان بخشی از مشکلات ارتباطی که به طور بالقوه می تواند بر روی روابط والدین با فرزندان و سلامت نوجوانان تأثیر منفی بگذارد تلقی می گردد (به نقل از ریسچ، جکسون و چن چونگ، ۲۰۰۳).

بعد از این تعارض ها به عنوان بخشی معمولی از روابط خانوادگی در دوره نوجوانی تلقی می شود که در توسعه استقلال و فردیت نوجوان مؤثر است (استنبرگ^{۴۷۵}، ۲۰۰۱، به نقل از برانجی، ون دورن، واندروالک، میوس، ۲۰۰۹).

با این حال بسیاری از تعارض های ایجاد شده در دوره نوجوانی ممکن است به آسیب های جدی بر سازگاری روانی و سلامتی نوجوانان منجر گردد (کوپر، میلز و گروس^{۴۷۶}، ۱۹۹۷، به نقل از برانجی و همکاران ۲۰۰۹). بیشتر تعارض هایی که در خانواده بین نوجوانان و والدین به وجود می آید ناشی از مهارت های ناکافی در امر مذاکره و گفت و گو بین اعضای خانواده، عدم توافق بر قواعد و مسئولیت ها ارزش ها و مهارت های ضعیف در حل مسئله: مهارت های ارتباطی ضعیف دریافت های شناختی تحریف شده، ضعف در توانایی درک دیدگاه دیگران، عدم مهارت کافی در کنترل خشم، ضعف در مهارت های تصمیم گیری و جرئت ورزی است (زراب، ۱۹۹۲، ترجمه خدایاری فرد و عابدینی، ۱۳۸۳).

⁴⁷³- Hassan & Eldefrawi

⁴⁷⁴ - Ohlson

⁴⁷⁵ - Steinberg

⁴⁷⁶- Cooper & Mills & Grosec

تعارض بین والدین با فرزندان هم چنین می تواند نتیجه تفاوت درک و تصویر والدین و فرزندان باشد، زیرا بین آنها حدود بیست سال تفاوت سنی وجود دارد با توجه به تغییرات سریعی که در عصر ما رخ می دهند و جامعه در طول آن تغییر کرده است فرزندان در شرایط متفاوت اجتماعی واقع شده اند و تصور آنها از خودشان به عنوان جوان و انتظاراتشان از والدین و دیگران به صورت دیگری شکل گرفته، ولی والدین از جوان همان تصور جوانی دوران خود را دارند این تصورات و انتظارات متفاوت منجر به عدم تفاهم والدین و فرزندان جوان می شود (مرادی، ۱۳۸۴).

سطوح بالای تعارض به صورت مداوم می تواند باعث ایجاد مشکلات روانی، اجتماعی و سایر مشکلاتی شود که در طول نوجوانی گسترش می یابد و می تواند باعث ایجاد مشکل و نقص در پیوندهای رابطه ای و تبدیل به مشکلات در زندگی بعدی گردد. (کولینز و لارسن^{۴۷۷}، ۱۹۹۲)

عدم ارتباط صحیح والدین با فرزندان، موجب عدم پذیرش آنها توسط نوجوانان و موجب افزایش تعارضات می شود، (کار^{۴۷۸}، ۲۰۰۰).

تعارض اغلب بخشی از زندگی خانوادگی است و بیشتر خانواده ها تجارب ناسازگاری را در طول زندگی دارند. (وان ریزین، استرومشاک، دیشیون^{۴۷۹}، ۲۰۱۲)

ارزش ها، انتظارات، حقوق منحصربه فرد و تجارب متفاوت هر فرد باعث ایجاد تعارض می شود (علی. ن، م^{۴۸۰}، ۲۰۱۰، به نقل از جباری، اسمعیلی، کلانتر هرمزی، ۱۳۹۳).

در مطالعات مختلفی که در رابطه با تعارض بین والدین و تعارض والد نوجوان انجام شده است، نتایج نشان می دهد که تعارضات خانواده یک عامل خطر ساز در ناسازگاری و گرایش به رفتارهای پرخطر است (مختارنیا، محمدی، حبیبی، ۱۳۹۵)

تعارض بخش اجتنابناپذیر هستی انسان است خواه در زندگی شخصی و خواه در زندگی سازمانی. هر زمان و هر کجا که افراد به طور جمعی کار کنند و یا دورهم جمع باشند احتمال رخداد تعارض وجود دارد. شاید بتوان گفت که در تمامی کوشش های انسانی اگر، همکاری یکروی سکه باشد تعارض روی دیگر آن است. تعارض در عرصه های مختلفی بین افراد، گروه ها، یا ملت ها روی می دهد، بنابراین تعارض باید از منظر خرد کلان نگرسته شود (هریگوپال^{۴۸۱}، ۱۹۹۵).

دیویی، ماهیت و ذات تفکر انتقادی را «قضاوت معلق»^{۴۸۲} یا بدبینی سالم^{۴۸۳} (نقد سازنده) و پرهیز از تعجیل در قضاوت تعریف می کند. (خلیلزاده و سلیمان نژاد، ۱۳۸۳).

477- Collins & Laarsen

478- corr

479- Van Ryzin & Stramshak & Dishion

480- Ali, N, M

481- Harigopal

482- Suspend judgment

483- Sound supception

تفکر انتقادی، تفکری مستدل و منطقی است که بر تصمیم‌گیری ما در خصوص آنچه می‌خواهیم انجام دهیم یا باور داشته باشیم، متمرکز می‌شود. (انیس^{۴۸۴}، ۱۹۸۷).

این تعریف انیس از تفکر انتقادی را به اعتباری پرکاربردترین تعریف تفکر انتقادی دانسته‌اند. (فیشر^{۴۸۵}، ۲۰۰۱).

تفکر انتقادی، تفکری ماهرانه و مسئولانه است که قضاوت خوب را تسهیل می‌کند؛ زیرا الف: متکی بر معیارهایی است. ب - خود اصلاح است؛ ج - به زمینه حساس است. (لیپمن^{۴۸۶}، ۱۹۸۸).

متفکر منتقد بودن یا نبودن به اینکه انتقاد می‌کنید بستگی ندارد، تفکر انتقادی حقیقی به استفاده صحیح از منطق وابسته است. با آموختن اصول پایه منطق درست، احتمال اینکه منطق نادرست شما را فریب بدهد، کمتر می‌شود و برای شکل دادن به مواضع هوشمندانه خود در مسائل مهم آماده‌تر خواهید بود (مک کی^{۴۸۷}، ترجمه کوشش، ۱۳۹۵)

پژوهش حسن‌پور، ایزدیان، ایزدیان و غلامی مطلق (۱۳۹۴) با روش پژوهش توصیفی همبستگی که در سال ۹۲ با نمونه ۳۳۷ نفری از پرستاران شاغل در ۱۳ مرکز آموزش درمانی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، انجام گرفت، ابزار مورد استفاده، پرسشنامه‌ای مشتمل بر سه بخش اطلاعات دموگرافیک، پرسشنامه سبک‌های مدیریت تعارض توماس کلمن و آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب بود. یافته‌ها نشان داد که در این پژوهش رابطه کامل و قوی‌ای بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی و سبک‌های مدیریت تعارض به دست نیامد.

پژوهش عسگری و صفرزاده (۱۳۹۲) با روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل (۹۱-۹۲) در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز و نمونه شامل ۲۰۰ نفر (۱۰۰ دختر و ۱۰۰ پسر) بود که به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند ابزار پژوهش: سه پرسشنامه تنظیم هیجانی، اعتقادات مذهبی و مقیاس تاکتیک‌های تعارض با والدین اشتراک، استفاده شده است. نتایج نشان داد که بین تنظیم هیجانی و اعتقادات مذهبی با راهبردهای تعارض با والدین در دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد و در عین حال نتایج نشان داد که تنظیم هیجانی و اعتقادات مذهبی به ترتیب پیش‌بینی کننده بهتری برای متغیرهای راهبرد استدلال و پرخاشگری کلامی و اعتقادات مذهبی نیز به تنهایی پیش‌بینی کننده مناسبی برای متغیر ملاک راهبرد پرخاشگری فیزیکی می‌باشد.

در تحقیقی یانگ و همکاران (۲۰۰۹) به تعارض مادر-کودک و اثرات آن روی افسردگی و مقایسه دو رویکرد آموزش مهارت‌های بین فردی نوجوان و مشاوره مدرسه پرداخت. نمونه شامل ۴۱ نوجوان (با میانگین سنی ۱۳/۳۷ سال) بود. نتایج نشان داد نوجوانانی که در گروه آموزش مهارت‌های بین فردی شرکت کرده بودند، به‌طور معناداری کاهش بیشتری را در تعارض مادر-

کودک به دست آوردند و در نتیجه در نشانه های افسردگی کاهش معناداری مشاهده شد. نوجوانانی که تعارض بالایی داشتند و در برنامه ی آموزش مهارت های بین فردی شرکت کرده بودند، به طور معناداری کاهش بیشتری را در نشانه های افسردگی نسبت به نوجوانانی که در برنامه مشاوره مدرسه شرکت کرده بودند، نشان دادند. در نوجوانان با تعارض پایین بین دو گروه درمان تفاوتی مشاهده نشد.

در تحقیقی که لارسن و همکاران در سال ۱۹۸۸ با عنوان بررسی کردن تغییرات در رابطه ی والد-کودک در طول دوره ی نوجوانی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که میزان تعارض اوایل دوره ی نوجوانی تا نیمه ی نوجوانی و از نیمه نوجوانی تا اواخر نوجوانی کاهش می یابد اما تأثیر تعارض از اوایل دوره نوجوانی تا نیمه ی نوجوانی افزایش می یابد. نتایج همبستگی مثبتی را بین تعارض و بلوغ نشان داد.

پژوهشگر به دنبال پاسخ دادن به این پرسش است که آیا آموزش تفکر انتقادی بر تاکتیک های حل تعارض در میان دانش آموزان دختر با گرایش به رفتارهای پرخطر دوره دوم دبیرستان تأثیر دارد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر تحقیق نیمه آزمایشی با گروه کنترل می باشد.

T_1 X T_2

T_1 -- T_2

جامعه آماری

شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در شهر تبریز که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشغول به تحصیل بودند که حجم آن برابر با ۱۲۰۲۴ نفر است.

روش نمونه گیری

برای انتخاب نمونه یک مدرسه از میان مدارس متوسطه دوره دوم شهر تبریز به طور تصادفی انتخاب شد که این مدرسه دارای ۵ کلاس پایه دوم دبیرستان بود و پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر میان دانش آموزان پایه دوم دبیرستان این مدرسه اجرا شد و سپس از میان افرادی که نمره خطرپذیری آنها بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ بود و خطرپذیری آنها مورد تأیید قرار گرفت، ۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و این افراد به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفر گمارده شدند.

روش جمع آوری داده:

در جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر جهت گزینش دانش آموزان خطرپذیر و از پرسشنامه مقیاس های تاکتیک های تعارض برای سنجش تاکتیک حل تعارض استفاده شد.

د. ابزار پژوهش:

۱. پرسشنامه مقیاس های تاکتیک های تعارض: یک ابزار ۱۵ سوالی است که برای سنجش تاکتیک حل تعارض (استدلال، پرخاشگری کلامی، خشونت) بین اعضای خانواده تدوین شده است. این مقیاس سه فرم دارد. تعارض با برادر یا خواهر، تعارض با والدین و حل تعارض مادر-پدر. پرسش های این ابزار گویای رفتارهایی است که فرد در شرایط تعارض با اعضای خانواده به آنها دست می زند و نمرات آنها تعداد دفعاتی که رفتار مورد نظر در سال گذشته رخ داده است. پاسخ دهنده دفعات بروز هر رفتار توسط خودش و طرف دیگر تعارض را ارزیابی می کند. دامنه ۱۲ ضریب آلفا برای زیرمقیاس استدلال از ۰/۴۲ تا ۰/۷۶ است. برای زیرمقیاس پرخاشگری کلامی ۱۶ ضریب آلفا موجود است که دامنه آنها از ۰/۶۲ تا ۰/۸۸ است. برای زیرمقیاس پرخاشگری فیزیکی ۱۷ ضریب آلفا موجود است که دامنه آنها از ۰/۴۲ تا ۰/۹۶ است. روایی مقیاس های تاکتیک های تعارض بارها مورد تأیید قرار گرفته است (ثنایی، ۱۳۷۹ و زابلی، ۱۳۸۳ و مرادی، ۱۳۸۵).

۲- پرسشنامه رفتارهای پرخطر: پرسشنامه رفتارهای پرخطر زاده محمدی که هدف آن سنجش میزان خطرپذیری در نوجوانان از ابعاد مختلف (گرایش به مواد مخدر، گرایش به الکل، گرایش به سیگار، گرایش به خشونت، گرایش به رابطه و رفتار جنسی، گرایش به رابطه با جنس مخالف، گرایش به رانندگی خطرناک) است. این پرسشنامه دارای ۳۸ سوال هست و شیوه نمره دهی آن بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه ای است. روایی سازه این مقیاس مورد ارزیابی قرار گرفت، تحلیل عاملی اکتشافی با مؤلفه های اصلی نشان داد که این پرسشنامه مقیاسی ۷ بعدی است که ۶۴/۸۴ واریانس خطرپذیری را تبیین می کند. میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی ۰/۹۳۸ است و برای سیگار کشیدن ۰/۹۳۱، مصرف مواد مخدر ۰/۹۰۶ و مصرف الکل ۰/۹۰۷ و رابطه و رفتار جنسی ۰/۸۵۶ و گرایش به جنس مخالف ۰/۸۰۹ به دست آمد. زاده محمدی و احمدآبادی، ۱۳۸۷

شیوه اجرا

در هر دو گروه کنترل و آزمایش پرسشنامه مقیاس تاکتیک های تعارض اجرا شد. گروه آزمایش آموزش تفکر انتقادی را در ۸ جلسه ۱/۵ ساعته دریافت کرد ولی گروه کنترل هیچ آموزشی در زمینه تفکر انتقادی دریافت نکرد. محتوای جلسات آموزش تفکر نقادانه: محتوای آموزش از منابع آلن (۲۰۰۴)، کوتزل (۲۰۰۵)، سدربلوم و پولسن (۲۰۰۵)، مون (۲۰۰۸)، پائول والد (۱۳۹۲)، کانوی و مانسون (۱۳۹۱)، براون و کیلی (۱۳۹۷)، قاضی مرادی (۱۳۹۱)، وابرتن (۱۳۹۷)، مک کی (۱۳۹۵) و برنیک باجن (۱۳۹۰) تهیه شده بود.

یافته های پژوهشی

در این قسمت ابتدا یافته های توصیفی و سپس یافته های استنباطی ارائه می شود.

الف- یافته های توصیفی

میانگین، انحراف معیار نمرات تاکتیک های حل تعارض در دو گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک زیرمقیاس ها:

جدول ۱-۳: میانگین، انحراف معیار نمرات تاکتیک‌های حل تعارض هیجان گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک زیرمقیاس‌ها

پس‌آزمون		پیش‌آزمون			
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه
۰/۸۸۱	۶/۹۳۴	۰/۸۶۱	۶/۸۰۰	۱۵	کنترل
۱/۵۵۲	۲۱/۵۳۳	۰/۸۱۶	۶/۶۶۶	۱۵	آزمایش
۱/۲۵۰	۱۷/۳۹۱	۱/۸۲۰	۱۸/۲۰۰	۱۵	کنترل
۱/۳۳۴	۱۲/۲۶۶	۱/۹۸۰	۱۷/۹۳۳	۱۵	آزمایش
۰/۴۴۰	۱۱/۲۱۶	۰/۴۵۷	۱۱/۲۶۶	۱۵	کنترل
۰/۸۶۱	۶/۸۰۰	۰/۴۱۴	۱۱/۲۰۰	۱۵	آزمایش

ب- یافته‌های استنباطی

داده‌های مربوط به نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به نمرات تاکتیک استدلال حل تعارض دانش‌آموزان در جداول زیر ارائه می‌شود:

جدول (۲-۳) بررسی همسانی واریانس‌ها در آزمون تاکتیک‌های حل تعارض زیر مقیاس استدلال

مقدار آزمون لون F	درجه آزادی (df1)	درجه آزادی (df2)	سطح معناداری آزمون
۱۱/۷۷۷	۱	۲۸	۰/۱۲۲

به‌منظور بررسی همسانی واریانس‌ها از آزمون F لون استفاده کردیم. اگر مقدار سطح معناداری این آزمون بالاتر از ۰/۰۵ باشد بدین معناست که واریانس‌ها برابر نیستند و از این مفروضه تخطی شده است، اما مقدار sig. ما ۰/۱۲۲ است که بزرگ‌تر از نقطه برش ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین، ما از این مفروضه تخطی نکرده‌ایم، یعنی واریانس‌ها همسان هستند. به عبارتی، فرض صفر تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بین واریانس‌های دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ یعنی مفروضه همسانی واریانس‌ها برقرار است.

نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه

نتایج اصلی تحلیل کوواریانس در جدول (۳-۳) ارائه شده است. می خواهیم بدانیم که آیا گروه های ما (گروه با آموزش تفکر انتقادی و گروه بدون آموزش تفکر انتقادی) در نمره های متغیر وابسته (تاکتیک استدلال حل تعارض) از نظر آماری متفاوت هستند یا خیر؟ با توجه به مقدار سطح معناداری مربوط به متغیر مستقل (گروه) (۰/۰۰۰) که کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد، بنابراین، نتیجه معنادار است؛ یعنی تفاوت معناداری در نمره های تاکتیک استدلال حل تعارض برای مشارکت کنندگان در گروه بدون آموزش تفکر انتقادی و با آموزش تفکر انتقادی، پس از کنترل نمره های آموزش تفکر انتقادی اجرا شده قبل از مداخله، وجود دارد. جدول (۳-۳) این نتایج را نشان می دهد.

جدول (۳-۳) نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پیش آزمون و پس آزمون تاکتیک های حل تعارض در زیر مقیاس استدلال

منبع تغییرات	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معناداری	ضریب	توان
	مجذورات	آزادی	مجذورات			اتا	آماري
گروه	۱۶۲۹/۰۹۴	۱	۱۶۲۹/۰۹۴	۱۰۷۷/۱۳۱	۰/۰۰۰	۰/۹۷۶	۱/۰۰۰
تاکتیک استدلال حل	۳/۲۹۸	۱	۳/۲۹۸	۲/۱۸۰	۰/۱۵۱	۰/۰۷۵	۰/۲۹۶
تعارض							
خطا	۴۰/۸۳۶	۲۷	۱/۵۱۲				
مجموع	۷۶۹۳	۳۰					

داده های جدول ۳-۳ نشان می دهد که سطح معناداری نمرات پیش آزمون تاکتیک استدلال حل تعارض ۰/۱۵۱ است و چون سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین معنادار نیست؛ یعنی نمرات پیش آزمون در نتایج حاصل از پس آزمون تاثیری ندارد؛ اما سطح معناداری گروه کمتر از ۰/۰۵ است؛ که حاکی از معنادار بودن تفاوت دو گروه است؛ بنابراین آموزش تفکر انتقادی بر تاکتیک استدلال حل تعارض دانش آموزان مؤثر بوده است. میزان تأثیر برابر ۰/۹۷۶ است؛ یعنی، ۹۷ درصد تفاوت های گروه های آزمایش و کنترل در نمره های پس آزمون تاکتیک استدلال حل تعارض به تأثیر آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی مربوط است. توان آماری برابر یک است؛ یعنی، امکان خطای نوع دوم وجود ندارد.

داده های مربوط به نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به نمرات تاکتیک پرخاشگری کلامی حل تعارض دانش آموزان در جداول زیر ارائه می شود:

جدول (۴-۳) بررسی همسانی واریانس ها در آزمون تاکتیک های حل تعارض زیر مقیاس پرخاشگری کلامی

مقدار آزمون لون F	درجه آزادی (df ₁)	درجه آزادی (df ₂)	سطح معناداری آزمون
۶/۴۱۴	۱	۲۸	۰/۱۱۷

به منظور بررسی همسانی واریانس ها از آزمون F لون استفاده کردیم. اگر مقدار سطح معناداری این آزمون بالاتر از ۰/۰۵ باشد بدین معناست که واریانس ها برابر نیستند و از این مفروضه تخطی شده است، اما مقدار Sig. ما ۰/۱۱۷ است که بزرگ تر از نقطه برش ۰/۰۵ می باشد، بنابراین، ما از این مفروضه تخطی نکرده ایم، یعنی واریانس ها همسان هستند. به عبارتی، فرض صفر تأیید

می‌شود و می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بین واریانس های دو گروه تفاوت معنی داری وجود ندارد؛ یعنی مفروضه همسانی واریانس ها برقرار است.

نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه

نتایج اصلی تحلیل کوواریانس در جدول (۳-۵) ارائه شده است. می‌خواهیم بدانیم که آیا گروه‌های ما (گروه با آموزش تفکر انتقادی و گروه بدون آموزش تفکر انتقادی) در نمره‌های متغیر وابسته (تاکتیک پرخاشگری کلامی حل تعارض) از نظر آماری متفاوت هستند یا خیر؟ با توجه به مقدار سطح معناداری مربوط به متغیر مستقل (گروه) (۰/۰۰۰) که کوچک‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین، نتیجه معنادار است؛ یعنی تفاوت معناداری در نمره‌های تاکتیک استدلال حل تعارض برای مشارکت‌کنندگان در گروه بدون آموزش تفکر انتقادی و با آموزش تفکر انتقادی، پس از کنترل نمره‌های آموزش تفکر انتقادی اجرا شده قبل از مداخله، وجود دارد. جدول (۳-۵) این نتایج را نشان می‌دهد.

جدول (۳-۵) نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون تاکتیک‌های حل تعارض در زیر مقیاس پرخاشگری کلامی

منبع تغییرات	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معناداری	ضریب	توان
	مجدورات	آزادی	مجدورات			اتا	آماري
گروه	۲۴۸/۹۳	۱	۲۴۸/۹۳	۱۸۵/۶۶۵	۰/۰۰۰	۰/۸۷۳	۱/۰۰۰
پرخاشگری کلامی	۳۵/۱۳۳	۱	۳۵/۱۳۳	۲۶/۲۰۳	۰/۰۰۰	۰/۴۹۳	۰/۹۹۹
خطا	۳۶/۲۰۱	۲۷	۱/۳۴۱				
مجموع	۷۲۹۷	۳۰					

داده‌های جدول ۳-۵ نشان می‌دهد که سطح معناداری گروه کمتر از ۰/۰۵ است؛ که حاکی از معنادار بودن تفاوت دو گروه است؛ بنابراین آموزش تفکر انتقادی بر تاکتیک پرخاشگری کلامی حل تعارض دانش‌آموزان مؤثر بوده است. میزان تأثیر برابر ۰/۸۷۳ است؛ یعنی، ۸۷ درصد تفاوت‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در نمره‌های پس‌آزمون تاکتیک پرخاشگری کلامی حل تعارض به تأثیر آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی مربوط است. توان آماری برابر یک است؛ یعنی، امکان خطای نوع دوم وجود ندارد. داده‌های مربوط به نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به نمرات تاکتیک پرخاشگری فیزیکی حل تعارض دانش‌آموزان در جداول زیر ارائه می‌شود:

جدول ۳-۶: بررسی همسانی واریانس ها در آزمون تاکتیک‌های حل تعارض زیر مقیاس پرخاشگری فیزیکی

مقدار آزمون لون F	درجه آزادی (df1)	درجه آزادی (df2)	سطح معناداری آزمون
۱۴/۶۴۳	۱	۲۸	۰/۱۰۱

اگر مقدار سطح معناداری این آزمون بالاتر از ۰/۰۵ باشد بدین معناست که واریانس ها برابر نیستند و از این مفروضه تخطی شده است، اما مقدار Sig. ما ۰/۱۰۱ است که بزرگتر از نقطه برش ۰/۰۵ می باشد، بنابراین، ما از این مفروضه تخطی نکرده ایم، یعنی واریانس ها همسان هستند. به عبارتی، فرض صفر تأیید می شود و می توان نتیجه گیری کرد که بین واریانس های دو گروه تفاوت معنی داری وجود ندارد؛ یعنی مفروضه همسانی واریانس ها برقرار است.

نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه

نتایج اصلی تحلیل کوواریانس در جدول (۷-۳) ارائه شده است. می خواهیم بدانیم که آیا گروه های ما (گروه با آموزش تفکر انتقادی و گروه بدون آموزش تفکر انتقادی) در نمره های متغیر وابسته (تاکتیک پرخاشگری فیزیکی حل تعارض) از نظر آماری متفاوت هستند یا خیر؟ با توجه به مقدار سطح معناداری مربوط به متغیر مستقل (گروه) (۰/۶۱۳) که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد، بنابراین، نتیجه معنادار نیست؛ یعنی تفاوت معناداری در نمره های تاکتیک پرخاشگری فیزیکی حل تعارض برای مشارکت کنندگان در گروه بدون آموزش تفکر انتقادی و با آموزش تفکر انتقادی، پس از کنترل نمره های آموزش تفکر انتقادی اجرا شده قبل از مداخله، وجود ندارد. جدول (۷-۳) این نتایج را نشان می دهد.

جدول (۷-۳) نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پیش آزمون و پس آزمون تاکتیک های حل تعارض در زیر مقیاس پرخاشگری فیزیکی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا توان آماری
گروه	۱۴۵/۷۷۸	۱	۱۴۵/۷۷۸	۳۵۸/۰۶۲	۰/۶۱۳	۰/۰۱۰
تاکتیک پرخاشگری فیزیکی	۲/۳۴۱	۱	۲/۳۴۱	۵/۷۵۰	۰/۰۲۴	۰/۰۷۶
خطا	۱۰/۹۹۳	۲۷	۰/۴۰۷			
مجموع	۲۶۱۱	۳۰				

داده های جدول بالا نشان می دهد که سطح معناداری گروه ۰/۶۱۳ است و چون سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ می باشد؛ بنابراین معنادار نیست، یعنی تفاوت معناداری در نمره های تاکتیک پرخاشگری فیزیکی حل تعارض برای مشارکت کنندگان در گروه بدون آموزش تفکر انتقادی و با آموزش تفکر انتقادی، پس از کنترل نمره های آموزش تفکر انتقادی اجرا شده قبل از مداخله، وجود ندارد؛ در نتیجه فرضیه این فرضیه رد می شود و فرضیه صفر تأیید می شود.

بحث و نتیجه گیری

نتایج به دست آمده نشان داد، بین تاکتیک استدلال حل تعارض دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد؛ یعنی، آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی باعث افزایش تاکتیک استدلال حل تعارض گروه آزمایش شده است.

نتایج حاصل تا حدودی ناهم سو است با پژوهش حسن پور، ایزدیان، ایزدیان و غلامی مطلق (۱۳۹۴).

در تبیین این یافته ها می توان گفت:

بیشتر تعارض هایی که در خانواده بین نوجوانان و والدین به وجود می آید ناشی از مهارت های ناکافی در امر مذاکره و گفت و گو بین اعضای خانواده، عدم توافق بر قواعد و مسئولیت ها ارزش ها و مهارت های ضعیف در حل مسئله: مهارت های ارتباطی ضعیف دریافت های شناختی تحریف شده، ضعف در توانایی درک دیدگاه دیگران، عدم مهارت کافی در کنترل خشم، ضعف در مهارت های تصمیم گیری و جرئت ورزی است (زراب، ۱۹۹۲، ترجمه خدایاری فرد و عابدینی، ۱۳۸۳). وجود تعارض باعث می شود که نوجوان برای حل آن تاکتیک هایی را انتخاب کند که یا این تاکتیک ها مثبت و مبتنی بر تفکر است مثل استدلال و یا مبتنی بر خشم است مثل پرخاشگری کلامی و پرخاشگری فیزیکی. با توجه به ویژگی ها و تعاریف تفکر انتقادی که به در اینجا به چند نمونه از آن اشاره می شود: متفکر منتقد بودن یا نبودن به اینکه انتقاد می کنید بستگی ندارد، تفکر انتقادی حقیقی به استفاده صحیح از منطق وابسته است. با آموختن اصول پایه منطق درست، احتمال اینکه منطق نادرست شما را فریب بدهد، کمتر می شود و برای شکل دادن به مواضع هوشمندانه خود در مسائل مهم آماده تر خواهید بود (مک کی، ترجمه کوشش، ۱۳۹۵).

کوشش و مهارت داشتن در انجام فعالیت هایی که با نوعی شک گرایی منطقی آمیخته است. (مک پک، ۱۹۸۱)

رشد پیوسته و منطقی الگوهای استدلال (استال و استال، به نقل از خلیل زاده و سلیمان نژاد، ۱۳۸۳)، آگاهی و مجهز شدن به تفکر انتقادی، توانایی استدلال کردن را افزایش می دهد. در جریان تفکر انتقادی، همان طور که فرد سعی می کند اطلاعات را پردازش و اطلاعات درست و نادرست را از هم جدا کند، استدلال های خودش را نیز در معرض معیارهای قوی سنجش قرار می دهد تا به شناخت دقیق تر و موثرتری از دیگران و مسئله پیش رو برسد. درواقع به مرور کنترل بر کارکردهای ذهن خویش را تمرین می کند (علیخانی و آقایی، ۱۳۹۴).

نتایج به دست آمده نشان داد، بین تاکتیک پرخاشگری کلامی حل تعارض دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد؛ یعنی، آموزش تفکر انتقادی باعث کاهش به کارگیری تاکتیک پرخاشگری کلامی حل تعارض توسط گروه آزمایش شده است.

نتایج حاصل تا حدودی ناهم سو است با پژوهش حسن پور، ایزدیان، ایزدیان و غلامی مطلق (۱۳۹۴).

در تبیین این یافته ها می توان گفت:

از جمله مشکلاتی که والدین در هنگام پرورش فرزند و پذیرفتن آداب، رسوم، معیارهای اخلاقی، مسئولیت در خانواده و جامعه از سوی نوجوان با آن مواجه می‌شوند مخالفت فرزندان با خواسته‌های والدین است. درگیری ناشی از عدم پذیرش استقلال نوجوانان به بحث‌های کلامی نوجوان با والدین و مخالفت رفتاری او بر ضد قوانین تحمیلی والدین ختم می‌شود. اعضای خانواده با یکدیگر تعاملات زیادی دارند و تعارض بین اعضای خانواده به وحدت و یگانگی آن لطمه وارد می‌کند. شدت تعارضات موجب بروز اتفاقات، پرخاشگری و ستیزه‌جویی و سرانجام اضمحلال و زوال خانواده می‌گردد (دهقان ۱۳۸۰). کانون خانواده‌ای که بر اثر تعارض و جدال بین اعضای آن آشفته است، محیط امن روانی و روحی که در خانواده باید وجود داشته باشد را از اعضای آن می‌گیرد و سبب ایجاد مشکلاتی مانند (مشکلات اجتماعی، تحصیلی، نشانه‌های روانی - جسمانی، خانوادگی، پذیرش مسئولیت‌های بزرگ در خانواده و جامعه و... برای اعضای آن می‌گردد (لطفی ۱۳۸۵).

با توجه به تفاوت تفکر عادی با تفکر انتقادی در جدول زیر:

جدول ۱-۲: تفاوت تفکر انتقادی و تفکر عادی را بر اساس دیدگاه لیپمن

تفکر عادی	تفکر انتقادی
حدس زدن	تخمین زدن
ترجیح دادن	ارزشیابی کردن
گروه‌بندی	طبقه‌بندی
باور کردن	فرض کردن
استنتاج	استنتاج منطقی
مفاهیم هم‌خوانی	اصول درک شده
توجه به ارتباطات	توجه به روابط متقابل
تصور کردن	فرض کردن
پیشنهاد بدون دلیل	پیشنهاد با دلیل
قضاوت بدون معیار	قضاوت با معیار

کسی که برای حل تعارض در سطح تفکر عادی از پرخاشگری کلامی استفاده می‌کند با مجهز شدن به تفکر انتقادی تاکتیک بهتری را جایگزین آن می‌کند و تلاش می‌کند در حد امکان پرخاشگری کلامی را کاهش دهد.

نتایج به دست آمده نشان داد، بین تاکتیک پرخاشگری فیزیکی حل تعارض دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود ندارد؛ یعنی آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی تاثیری بر پرخاشگری فیزیکی گروه آزمایش نداشته است.

نتایج حاصل تا حدودی ناهمسو است با پژوهش حسن پور، ایزدیان، ایزدیان و غلامی مطلق (۱۳۹۴).

در تبیین این یافته ها می توان گفت:

تفکر انتقادی نیاز به توسعه عادات حامل اندیشیدن دارد، عادات فکر کردن که هیچ کس با آن ها متولد نمی شود.

تفکر انتقادی نیازمند تمرین مرحله ای در یک دوره زمانی گسترده است (پاول و الدر، ۲۰۰۰).

با توجه به جنسیت گروه کنترل و آزمایش که دختر می باشند، در پیش آزمون میزان به کارگیری تاکتیک پرخاشگری فیزیکی کمتر و در فواصل بیشتر از پرخاشگری کلامی و استدلال بود و با توجه به محدودیت زمانی انجام آزمایش و اجرای پس آزمون تفاوت معناداری میان تاکتیک پرخاشگری فیزیکی گروه آزمایش و کنترل مشاهده نشد.

دستاوردهای اصلی پژوهش

۳. آموزش تفکر انتقادی باعث افزایش تاکتیک استدلال حل تعارض دانش آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر شد.

۴. آموزش تفکر انتقادی باعث کاهش تاکتیک پرخاشگری کلامی حل تعارض دانش آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر شد.

۵. آموزش تفکر انتقادی تاثیری بر تاکتیک پرخاشگری فیزیکی حل تعارض دانش آموزان با گرایش به رفتارهای پرخطر نداشت.

محدودیت های پژوهش

الف- در اختیار پژوهشگر

۵- این پژوهش تنها بر روی دانش آموزان دختر صورت گرفته است. تعمیم نتایج به دانش آموزان پسر باید با احتیاط صورت بگیرد.

۶- این پژوهش بر روی دانش آموزان گرایش به رفتارهای پرخطر صورت گرفته است. تعمیم نتایج به دانش آموزان عادی باید با احتیاط صورت بگیرد.

ب- خارج از اختیار پژوهشگر

۷- عدم کنترل خانواده ها و محیط های خارج از کلاس

۸- کمبود وقت در بعضی جلسات که نیاز به وقت بیشتر برای بحث و تبادل نظر و تعامل بیشتر دانش آموزان با یکدیگر بود.

۹- به دلیل محدود بودن زمان پژوهشگر و با توجه به زمان امتحانات و تعطیلی دانش آموزان امکان پیگیری وجود نداشت.

منابع فارسی

- اختیاری، راضیه (۱۳۸۵). اثربخشی آموزش مهارت های شناختی، رفتاری به مادران در بهبود روابط با دختران نوجوانشان، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاور خانواده، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
- باریکانی، آمنه (۱۳۸۷). رفتارهای پرخطر در نوجوانان مدارس راهنمایی و دبیرستان های شهر تهران. **مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران**. سال چهاردهم، شماره ۲، صفحه ۱۹۲-۱۹۸
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات پیکان
- جباری، طاهره. اسمعیلی، معصومه و کلاتر هرمزی، آتوسا (۱۳۹۳). تاثیر آموزش حقوق متقابل والد - فرزند از دیدگاه آموزه های اسلامی بر کاهش تعارضات والد - فرزند. **فرهنگ مشاوره و روان درمانی**. سال پنجم، شماره ۱۹، صفحه ۷-۳
- حسن پور، مرضیه. ایزدیان، زینب. ایزدیان، محمد حسین و غلامی مطلق، فرزانه (۱۳۹۴). ارتباط سبک های مدیریت تعارض و مهارت های تفکر انتقادی پرستاران در محیط های بالینی. **نشریه پژوهش پرستاری**. دوره ۱۰، شماره ۴، صفحه ۶۶-۵۸
- خلیلزاده، نورالله، سلیمان نژاد، اکبر (۱۳۸۳). تفکر انتقادی، قم: امیرالمؤمنین
- دهقان، فاطمه (۱۳۸۰). مقایسه تعارضات زنا شویی زنان متقاضی طلاق با زنان غیر متقاضی مراجعه کننده به مشاوره زنا شویی پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم
- زراب، جی (۱۳۸۳). ارزیابی و شناخت رفتار درمانی نوجوانان. ترجمه محمد خدایاری فرد و یاسمین عابدینی (۱۹۹۲). تهران: رشد.
- عسگری، پرویز و صفرزاده، سحر (۱۳۹۲). رابطه تنظیم هیجان و اعتقادات مذهبی با راهبردهای حل تعارض با والدین در دانشجویان. **مجله روان شناسی و دین**. سال هفتم شماره اول، پیاپی ۲۵، بهار ۱۳۹۳. صفحه ۸۷-۸۵
- علیخانی، مریم و آقایی، اصغر (۱۳۹۴). تاثیر آموزش تفکر انتقادی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه شهر اصفهان. **تفکر و کودک**. سال ششم، شماره ۱، صفحه ۸۳-۷۹
- لطفی، بهناز (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت های هوش هیجانی بر کاهش تعارضات والد- فرزند، دختران نوجوان کرمان بر کاهش تعارضات. دانشکده علوم بهزیستی و توانبخشی
- کپهان نیا، اصغر (۱۳۷۶). نوجوانان چه می گویند؟ تهران: انتشارات مادر
- مختارنیا، ایرج. زاده محمدی، علی و حبیبی، مجتبی (۱۳۹۵). رابطه تعارضات بین والدین و گرایش به رفتارهای پرخطر نقش میانجی شدت تعارضات والد - نوجوان. **مطالعات زن و خانواده**. پژوهشکده زنان دانشکده الزهرا (س)، دوره ۴، شماره ۲، صفحه ۱۰۷-۱۰۳
- مرادی، امیر (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر تعارض والدین- فرزند در دانش آموزان در مقطع متوسطه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه تربیت معلم
- ملکی، حسن و حبیبی پور، مجید (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت. **فصلنامه نوآوری های آموزشی**. سال ششم، شماره ۱۹، بهار ۱۳۸۶. صفحه ۹۴-۱۰۰
- مک لی، شارون (۱۳۹۵). تفکر انتقادی در باب مباحثه، استدلال و کشف حقیقت. ترجمه رحیم کوشش (۱۹۵۴). تهران: سبز
- هریس، ملیسا. هری (۱۳۸۶). مادر و دختر. الهام آرام نیا و شمس الدین حسینی (۲۰۰۲). تهران: انتشارات دانش

Alison ,Barbara ، N. and Jerlyn B Schultz (2004) parent adolescent conflict in early adolescence. Journal Article Excerpt: VOL 39

Bergman, M. M ,& Scott, J.(2001). Young Adolescents , Well –Being and health – risk Behaviors :Gender and Socioeconomic Diffrences. Journal of Adolescence, 24.

Branje, s. van Doovn, M, vanderValk, Io, & Meeus, w. (2009) Parent adolescent Conflicts, conf lict resolution types, and adolescent a djustment. Journal of Applied Developmental psychology, 30, 198-204

Carr, A(2000) . family there by , London: Hohn willy &soos. Volo1.

Collins , A. & Laarsen, B . 1992 Conflictand relations hip duning adolescence, Inc.V. shant z, development (pp. 216-241) New York. Cambridge University press.



- Ennis, Robert.(1987). "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities", In: Teaching thinking skill Theory and Practice, Editedby T.B. Baron 8 R.S. Sternberg , New York: Freeman, P.9-26
- Fisher, Alec. 2001. Critical thinking: An Interoduction. Combride. Vniversity Press.
- Harigopal ,K.(1995) Conflict manage ment (managing interpersonal conflict)•Oxford and IBH Publishing Co.Pvt.
- Lindberg, LD. Boggest, S. Williams, S. (2000), Maltiple threat: the cooccarrence of teen Health Risk Behavior S, the Urban Institute.
- Lipman , Matthew . 1988. cvitical thinking: what can it be? "Educational leadership, vol. 16, NO, 1, Lep, P. 38-73
- McPeck, John E. 1981. Critical Thinking and Education. New York: St. Morin's.
- Paul, Richard and Elder, Linda, (2000) Critical Tinking: the path to responsible citizenship, High School Magazine, 7no 810015op 2000
- Riesgh, s. Jacson, N., & chanhong, w. (2003). Communication Appracvhes to Conflicr: Young Adolescence to Young Adult Jurnaal of Pediatric Nursing, 18, 244-256.

تأثیر آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش رفتارهای پرخطرانه و اعتیادپذیری

دانش آموزان دختر دبیرستانی

آرزو ملکی منش^{۴۸۸} و عباسعلی حسین خانزاده^{۴۸۹}

چکیده

هدف: نوجوانی مرحله‌ای از تحول است که احتمال بروز رفتارهایی مانند رفتارهای پرخطرانه و اعتیادپذیری وجود دارد، مهارت خودآگاهی می‌تواند بسیاری از این مشکلات را در نوجوانان به حداقل برساند. پژوهش حاضر با هدف آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش رفتارهای پرخطرانه و اعتیادپذیری دانش آموزان دختر دبیرستانی انجام شده است.

روش: روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی و طرح آن پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل است. بدین منظور ۴۰ دانش آموز شهرستان خشکبیجار که نمرات بالایی در رفتارهای پرخطرانه و اعتیادپذیری داشتند برحسب شرایط ورود به پژوهش انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شده اند (هر گروه ۲۰ نفر). پرسشنامه پرخطرانه باس و پری (۱۹۹۲) و اعتیادپذیری وید و همکاران (۱۹۹۲) برای هر دو گروه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون اجرا گردید. آموزش مهارت‌های خودآگاهی به تعداد ۱۱ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش انجام شد در حالی که گروه کنترل هیچگونه مداخله‌ای را دریافت نکرد و در پایان هر دو گروه بار دیگر با پرسشنامه‌های مذکور ارزیابی شدند. اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه از طریق تحلیل کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد آموزش مهارت‌های خودآگاهی سبب کاهش پرخطرانه‌گری ($p < 0/001$) در دانش آموزان شده است اما تأثیر معناداری در اعتیادپذیری ($p > 0/01$) دانش آموزان مشاهده نشد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش بیانگر آن است که مهارت خودآگاهی روش مناسب برای بهبود رفتارهای پرخطرانه و اعتیادپذیری محسوب می‌شود و باید در سطح مدارس به عنوان آموزش مؤثر مورد توجه قرار گیرد.

کلمات کلیدی: رفتارهای پرخطرانه، اعتیادپذیری، مهارت‌های خودآگاهی

^{۴۸۸} نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت ایمیل: ...

^{۴۸۹} دانشیار گروه ...، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت

The Effectiveness of Self-awareness Training On Reduce Aggressive Behavior and Drug-Taking of a High School Girl Students

Arezoo Malekimanesh¹ and Abbas Hossien khazadeh²

¹ **Corresponding Author** M.A student in General Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Rasht Branch **Email:**

² Professor assistant of ..., Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Rasht Branch

Abstract

Objective: Adolescence is a stage of development that many risk behaviors such as aggressive behavior and addiction may happen in it. Self-awareness skills can minimize many of these problems in adolescents. This study aims to investigate the effect of self-awareness on reducing aggressive behavior skills and addiction among high school female students.

Method: The research method is of experimental and the design is pretest-posttest with a control group. For this purpose, 40 students from Khoshkebijar city were selected who had high scores on aggressive behaviors and addiction were eligible for the study and randomly assigned to experimental and control groups (20 subjects each group). The Buss-Perry Aggression Questionnaire (1992) and Weed et al. Addiction Questionnaire (1992) were conducted for both groups as pre-test. Then self-awareness skills training for 11 sessions of 60 minutes was performed for the experimental group while the control group did not receive any intervention and in the end both groups were evaluated through the same questionnaires again. Data obtained from the questionnaires were analyzed by analysis of co-variance.

Results: Findings showed that self-training skills decreased aggression ($p < 0.001$) but there was no significant effect on addictive ($p < 0.01$) students.

Conclusion: The results suggest that self-awareness skills is considered an appropriate method for improving behaviors such as aggression and addiction and it should be considered at school level as effective education.

Key words: aggressive behaviors, addiction, self-awareness skill

مقدمه

باتوجه به تغییرات فرهنگی و اجتماعی، امروزه با مسائلی روبرو هستیم که در بسیاری موارد نحوه رویارویی مناسب با آنها را نمی دانیم. نوجوانی مرحله ای از رشد است که احتمال خطر بسیاری برای رفتارهایی از قبیل سوء مصرف مواد، رفتارهای پرخطر جنسی و مشکلات سازگاری وجود دارد. امروزه شیوع رفتارهای پرخطر بخصوص در نوجوانان و جوانان به یکی از مهمترین و گسترده ترین دل نگرانیهای جوامع بشری تبدیل شده و علیرغم فعالیتهای سه دهه گذشته رفتارهای مخاطره آمیز در سطح جهان دارای رشد تصاعدی بوده است (زارعی و همکاران، ۱۳۸۹). درگیری با اینگونه رفتارها در سنین نوجوانی مشکلات زیادی را به وجود می آورد زیرا منجر به پیامدهای منفی بسیاری در آینده می شود (هسلر و کاتز^{۴۹۰}، ۲۰۱۰).

در واقع، کن نل لی^{۴۹۱} و همکاران (۲۰۱۰)، پرخاشگری را یک مشکل جهانی در میان همه نوجوانان اعلام کرده اند؛ و آن را مختص فرهنگ و جامعه خاصی نمی دانند. نوجوانان پرخاشگر غالباً قدرت مهار رفتار خود را ندارند و رسوم و اخلاق جامعه ای را که در آن زندگی می کنند، زیر پا می گذارند. اتکینسون^{۴۹۲} و همکاران (۲۰۰۳)؛ ترجمه براهنی و همکاران، (۱۳۸۹) پرخاشگری را رفتاری می دانند که قصد آن صدمه زدن (جسمانی و کلامی) به فرد دیگر یا نابود کردن دارایی آنهاست.

نتایج پژوهشها نشان داده اند افرادی که نمی توانند برانگیختگی خود را کنترل کنند به احتمال زیاد مصرف کننده دائمی مواد می باشند. همچنین شواهد رو به افزایشی وجود دارد که نشان می دهد مصرف مواد با پرخاشگری و رفتارهای خشونت آمیز ارتباط دارد (هارفورد، ۲۰۱۳). جف^{۴۹۳} (۲۰۰۵) در بررسی رابطه بین پرخاشگری و مصرف مواد افیونی نتیجه گرفت که پرخاشگری با مصرف مواد افیونی همبستگی مثبتی دارد. همچنین برخی یافته ها بیانگر آن است که تنظیم افراطی (بیش تنظیمی) هیجان ممکن است به وسیله افزایش عاطفه منفی، کاهش بازدارندها بر ضد پرخاشگری، و اگذاری فرایندهای تصمیم گیری، تنزل شبکه های اجتماعی و افزایش برانگیختگی فیزیولوژیکی موجب رفتار پرخاشگرانه شود (رابرتون^{۴۹۴} و همکاران، ۲۰۱۲).

در مفهوم پردازی اعتیاد این مفهوم به معنای فقدان پیشرونده کنترل بر رفتارها و اصرار به ادامه این گونه رفتارها علیرغم پیامدهای نامطلوب آن و مصرف وسواس گونه مواد معرفی شده است، همچنین اعتیاد به مواد ممکن است با فقدان کنترل بر عادت های ناسازگارانه همراه باشد (بلین^{۴۹۵} و همکاران، ۲۰۱۳). آمارها حاکی از آن است که میزان مصرف مواد در بین جوامع مختلف به ویژه در میان نوجوانان و جوانان در دهه های اخیر افزایش چشم گیری داشته است. سوء مصرف مواد در جوانان وضعیت سلامتی و بهزیستی افراد را تحت تأثیر قرار می دهد (ویژی کومار^{۴۹۶}، ۲۰۱۱).

گرایش روز افزون نوجوانان و جوانان ایرانی به دخانیات و کاهش سن مصرف سیگار در کنار آن، میزان استفاده از دخانیات و سیگار را در کشور بالا برده است. بطوری که بر اساس برآورد ستاد مبارزه با مواد مخدر، در حال حاضر ۴۰ تا ۴۵ هزار دانش آموز در معرض خطر اعتیاد به مواد مخدر و ۶۰۰ هزار نفر در معرض خطر استعمال سیگار قرار دارند (ارژنگ ۱۳۹۰). دامنه تأثیرات اعتیاد از این جهت حایز اهمیت است که درمان آن نیز پرهزینه، دشوار و طاقت فرسا است. در میان جمعیت نوجوان رفتارهای برون ریزی منجر به پذیرش نوجوان در گروه های منحرف می شود (استیفلر^{۴۹۷}، ۲۰۰۸) و رفتار پرخاشگرانه

⁴⁹⁰ . Hessler & Katz

⁴⁹¹ . Connolly

⁴⁹² . Atkinson

⁴⁹³ . Jaff

⁴⁹⁴ . Roberton

⁴⁹⁵ . Belin

⁴⁹⁶ . Vijayakumar

⁴⁹⁷ . Stiffler

که از کودکی تا نوجوانی ادامه می یابد، شاخصی برای رفتارهای ضداجتماعی و مصرف مواد محسوب می گردد(کاپلان^{۴۹۸}، ۲۰۰۹).

اولین قدم در مهار کردن احساساتی همچون خشم، غم، عصبانیت و ترس این است که به آن حالت، آگاهی پیدا کنیم. به منظور آگاهی یافتن به احساسات خود، شناخت عواطف هنگام رویارویی با موقعیت های ناخوشایند، شناخت افکار و باورها، شناخت چگونگی تفسیر رویدادها، آگاهی یافتن از خواسته ها و انتظارات خود ضروری است در اوایل نوجوانی، نوجوانان به طور روزافزونی خودآگاهتر می شوند و در ارتباط با دیگران آگاهی بیشتری کسب می کنند. آگاهی عاطفی و پذیرش خویشتن تن، افزایش رفاه و سلامتی نوجوانان را در پی دارد (کیاروچی^{۴۹۹}، ۲۰۱۰).

خودآگاهی به این معناست که فرد چه برداشتی از خود دارد و بر اساس این برداشت چه احساسی پیدا می کند. نوع خودآگاهی ما، پیش بینی کننده ی احساس رضایت ما از خودمان و زندگی است. به نظر می رسد احساس رضایت، نیازی است که تقریباً تمامی فعالیت های ما معطوف به آن است. احساس راضی نبودن از خود، نشانه ای است که به فرد هشدار می دهد که نیازمند تغییر است. اصلی ترین و اساسی ترین بخش این تغییر، به کار بر روی خودآگاهی شکل می گیرد (موسوی، ۱۳۸۸؛ به نقل از اشرفی و همکاران، ۱۳۹۳). خودآگاهی توانایی شناخت خود، نقاط ضعف و قوت، خواسته ها، ترسها و انزجارها است، افرادی که دارای خودآگاهی هستند احساسات خود را شناسایی می کنند و از آنها آگاه شده و این احساسات را کنترل می کنند، از نقاط ضعف و نقاط قوت خود آگاه می شوند و با تکیه بر نقاط قوت، نقاط ضعف خود را کاهش می دهند (جوی^{۵۰۰}، ۲۰۱۰). اهمیت و ضرورت آموزش مهارت های زندگی زمانی مشخص می شود که آموزش مهارت های زندگی از جمله خودآگاهی موجب ارتقای توانایی های روانی و اجتماعی می گردد. این توانایی ها فرد را برای برخورد موثر با کشمکش ها و موقعیت های زندگی یاری می بخشد و فرد را یاری می کند تا سازگانه با محیط و اطرافیان برخورد نماید(سورنسون^{۵۰۱} و همکاران، ۲۰۱۲). به همین منظور و با توجه به اینکه دانش آموزان دبیرستانی بیشتر در مورد رفتارهای مخاطره آمیز آسیب پذیر هستند، و با توجه به اینکه جامعه امروز، نوجوانان و خانواده را با نیازهای فراوانی روبرو می کند و همچنین با گسترش فناوری و تغییرات سریع در جامعه، دانش آموزان درگیر یکسری از رفتارهای پرخطر شده اند؛ این پژوهش در صدد است تا با استفاده از آموزش مهارت خودآگاهی و تأثیر ممکنه آن در تسلط بر احساسات و رفتارها و نیز نقش این مهارت در تصمیم گیری مناسب تر، مداخله ای را در جهت کاهش رفتارهای پرخطر مانند اعتیاد و پرخاشگری است. بنابراین پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و اعتیادپذیری دانش آموزان دختر دبیرستانی موثر است؟

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دختران دانش آموز ۱۵ تا ۱۸ سال دبیرستان های شهر خشکبیجار در سال ۹۵-۹۴ تشکیل می دهد. ابتدا از بین سه دبیرستان شهر خشکبیجار تعداد ۲۰۰ پرسشنامه بین دانش آموزانی که در دامنه ی سنی ۱۵ تا ۱۸ سال بودند، اجرا شد. از این میان دانش آموزانی که بالاترین نمرات را در پرسشنامه رفتارهای پرخاشگرانه(بالاتر از میانگین ۴۵) و اعتیادپذیری(از نمره ۲۳ بالاتر) کسب کرده بودند، تعداد ۵۰ نفر به عنوان آزمودنی وارد پژوهش شدند. پس از کسب رضایت از بین این دانش آموزان

498 . kaplan

499 . Ciarrochi

500 . Joe

501 . Sorensen

۴۰ نفر به طور تصادفی جهت مداخله درمانی در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل جایدهی شدند. ابزارهای پژوهش عبارتند از:

۱. پرسشنامه پرخاشگری

این پرسشنامه را آرنولد اچ باس و پری در سال ۱۹۹۲ آن را ساخته است و مشتمل بر ۳۰ ماده است که چهارده ماده آن مربوط به عامل خشم، هشت ماده آن مربوط به عامل تهاجم و هشت ماده آن نیز عامل کینه توزی را می سنجد و آزمودنی به یکی از چهار گزینه هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و همیشه پاسخ می دهد. برای هر یک از ۴ گزینه مذکور، به ترتیب مقادیر ۰، ۱، ۲، ۳، در نظر گرفته می شود. به جز ماده ۱۸ که بار عاطفی منفی دارد و جهت نمره گذاری در آن معکوس است، نمره کلی این پرسشنامه از صفر تا ۹۰ و با جمع نمرات سؤالات به دست می آید. افرادی که نمره آنان در این مقیاس از میانگین کمتر است، پرخاشگری پایین خواهند داشت. خصوصیات روان سنجی این مقیاس توسط زاهدی فر، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۹) بدست آمده است. ضرایب بازآزمایی به دست آمده بین نمره های آزمودنی در دو نوبت ۰/۶۴ و ۰/۷۹ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بوده است. همچنین اعتبار این پرسشنامه توسط اللهیاری برای دوره نوجوانی (۱۶ سالگی) در ایران هنجاریابی شده است. خصوصیات روانسنجی این مقیاس به شرح زیر می باشد: ضرایب بازآزمایی به دست آمده بین نمره های آزمودنی ها در دو نوبت (آزمون و آزمون مجدد) برای کل آزمودنی ها (۹۱ = تعداد)، آزمودنی های دختر (۴۸ = تعداد) و آزمودنی های پسر (۳۸ = تعداد) به ترتیب ۰/۷۰ = r ، ۰/۶۴ = r و ۰/۷۹ = r بوده است. همچنین در این پرسشنامه ضرایب آلفای کرونباخ (همسانی درونی) برای کل آزمودنی ها (۰/۸۷۴)، برای آزمودنی های دختر ۰/۸۶ و برای آزمودنی های پسر ۰/۸۹ بوده است (به نقل از ساعتچی و همکاران، ۱۳۸۹).

۲. پرسشنامه ی آمادگی اعتیاد

این پرسشنامه از ۳ خرده مقیاس آمادگی اعتیاد، اعتراف به اعتیاد و الکلیسم، که از پرسشنامه چند وجهی مینه سوتا استخراج شده، تشکیل شده است. مقیاس آمادگی اعتیاد این مقیاس آمادگی اعتیاد را می سنجد که به عنوان شاخصی از عوامل شخصیتی همبسته اختلالات اعتیادی توسط وید، بوچر، بن پورات و مک کنا (۱۹۹۲) ساخته شده است. این مقیاس شامل ۳۹ سؤال است. این آزمون در ایران در سال ۱۳۷۹، توسط کرد میرزا، اعتبار یابی شده است که آلفای به دست آمده توسط ایشان در ۳ مقیاس به ترتیب برای الکلیسم = ۰/۴۸، آمادگی اعتیاد = ۰/۲۹ و اعتراف به اعتیاد = ۰/۷۵ می باشد. در تحقیقی مشابه که در آمریکا بر روی دانشجویان انجام شد آلفای به دست آمده عبارتند از: الکلیسم = ۰/۳۶، آمادگی اعتیاد = ۰/۴۸ و اعتراف به اعتیاد = ۰/۵۵.

۳. برنامه مداخله مهارت های خودآگاهی

برنامه آموزش مهارت های خودآگاهی های با کمک مشاوران مدارس در کلاس مشاوره در جلسات ۶۰ دقیقه ای طی ۶ هفته (۲ بار در هفته در هفته آخر فقط یک جلسه اجرا گردید) متوالی برگزار شد. مدت اجرای کل برنامه (۱۰ جلسه آموزش، ۱ جلسه توجیهی و پیش آزمون و ۱ جلسه پس آزمون) بود و جلسات آموزشی از اول آبان ۱۳۹۴ آغاز و در تاریخ ۱۵ آذر ۱۳۹۴ خاتمه یافت. جلسه جمع بندی و ارزیابی نهایی (اجرای پس آزمون) هم یک هفته بعد از اتمام جلسات آموزشی در تاریخ ۱۵ آذر ۱۳۹۴ اجرا شد. این برنامه براساس آموزش مهارت های خودآگاهی (محمدخانی، ۱۳۸۹ الف، ۱۳۸۹ ب؛ موتابی، ۱۳۸۹ الف، ۱۳۸۹ ب؛ نوری، ۱۳۸۹) و هدف های آموزش و پرورش در هسته مشاوره این سازمان طراحی شده است (جدول شماره ۱).

جدول ۱. برنامه مداخله مهارت های خودآگاهی

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	<p>- معارفه و ایجاد فضایی دوستانه.</p> <p>- ارائه پرسشنامه ها به شرکت کنندگان با رعایت تمامی نکات اخلاقی (پیش آزمون).</p> <p>- تقسیم بندی افراد به دو گروه آزمایش و کنترل بر اساس نمرات به دست آمده در پرسشنامه ها</p>
جلسه دوم	<p>مباحثه کلاسی با این سوال آغاز می شود که خودآگاهی یعنی چه؟ اگر از شما کسی بپرسد تو کیستی؟ چه پاسخی خواهید داد؟ دوره نوجوانی همراه با کشف این موضوع است که من بعنوان یک موجود در عرصه هستی کیستم؟ برای فهم این موضوع نوجوان یک بازنگری در وجود خویشستن خواهد داشت و به ارزیابی خود می پردازد.</p>
جلسه سوم	<p>پرسش و پاسخ و بارش مغزی: در جلسه سوم به دانش آموز کمک می کنیم که خود را بشناسد و بار دیگر در خود بازنگری نموده و درک کند که موجودی خاص و منحصر به فرد است و کسی مانند او نیست. با استفاده از آیین خود را نگاه کند و در چند خط معرفی نماید با اثر انگشت و متفاوت بودن اثر انگشت خود با دیگران و استفاده از ذره بین به تفاوت خود با دیگران بیشتر پی ببرد. در پایان از دانش آموزان پرسیده می شود که چیزی در شما یا کدام ویژگی در شما باعث شده تا نسبت به دیگران خاص تر باشید. چند نفر که مایل اند با حرکات و گفتار این خاص بودن را نشان می دهند.</p>
جلسه چهارم	<p>مشارکت و پرسش-پاسخ: در جلسه چهارم برای دانش آموزان توضیح داده شد که خودآگاهی توانایی شناخت و آگاهی از خصوصیات نقاط قوت و ضعف و خواسته ها و علایق و نفرتها و بیزاری هاست. افراد هر چه بیشتر و بهتر خودشان را بشناسند بهتر می توانند خود را بپذیرند و یا نقاط ضعف خود را تغییر دهند. یکی از روشها اینست که از بچه ها خواسته می شود تا دریافت خودشان را از خود واقعی در تخته کلاس بنویسند و سایر همکلاسیها به صحت و سقم آن اظهار نظر نمایند تا از این طریق دانش آموزان مفهوم خود واقعی را دریابند.</p>
جلسه پنجم	<p>تحلیل وضعیت و پرسش-پاسخ: آگاهی از افکار و باورها و ارزشهای خود مهمترین گام خودآگاهی است. بدون داشتن دانش درباره اینکه "کیستی" پذیرش خود و تغییر مثبت در خود غیرممکن خواهد بود. افراد برای اینکه از خودآگاهی بالای برخوردار شوند از تمامیت خواهی بزرگ کردن ضعفهای خود دست کم گرفتن خود و نگرش منفی درباره خود باید پرهیز کنند.</p>
جلسه ششم	<p>مشارکت و تمرین: ابتدا مفهوم همدلی و سپس اثرات همدلی را شرح داده و مطرح می شود که همدلی باعث ارتباط بهتر افراد با یکدیگر می شود و بسیاری از خشونت ها ناشی از ضعف و ناتوانی در همدلی است. موقعیتهای همدلی را بین گروههای ۵ نفره مطرح نموده و از آنان خواسته می شود در مورد احساسی که بعد از برخورد همدلی مناسب و همدلی نامناسب داشته اند مطرح نمایند.</p>
جلسه هفتم	<p>مشارکت - تمرین و بحث گروهی: در این روش با مطرح نمودن مثالهای متفاوت از انواع سبکهای هویت منفی آشفته، مطیعانه و تاخیری، موضوع هویت شرح داده می شود. بصورت انفرادی از برگه مسوولیتها استفاده نموده و از آنان خواسته می شود تا مسوولیتهایی که در خود احساس می کنند را بنویسند و سپس فرایند عملکرد ثبت می شود.</p>
جلسه هشتم	<p>پرسش - پاسخ و مشارکت و تمرین: ابتدا احساسات و حالات هیجانی را با مثال های ساده برای آنها توضیح داده و راهکارهای کنترل احساسات و حالات هیجانی آموزش داده می شود. بطور مثال: به احساسات و حالات هیجانی خود نام مناسب بدهید. از مهارت مقابله استفاده کنید و سپس با دادن فعالیت و تکلیف و روش مشارکت نحوه کنترل و مقابله صحیح تمرین داده می شود.</p>
جلسه نهم	<p>تشریح و توضیح و پرسش و پاسخ و بحث گروهی: ابتدا مفهوم مدیریت زمان روی تخته نوشته شده و معنای آن شرح داده می شود. با بررسی زندگی افراد موفق حاکی از آنست که آنها در زندگی خود از زمان و عمر خود استفاده درست کردند و برای خود هدف داشته و برای رسیدن به آن برنامه ریزی نموده اند.</p>
جلسه دهم	<p>روش مشارکت و تمرین و پرسش و پاسخ: ابتدا درباره حرمت خود و اینکه دارای دو جز خودپنداره و آگاهی فرد از آنچه که هست توضیح داده می شود. سوال اساسی آن است که ارزش یک انسان به چیست؟ و قضاوت شما درباره ارزشمندی تان بر چه اساسی است؟ موضوع را به بحث گذاشته و خود مساله را به سمت اینکه هرانسانی به لحاظ انسان بودن ارزشمند است و همه انسانها با ارزشند و مزایای داشتن حرمت خود را مطرح نموده و در گروههای ۵ نفره در مورد رابطه بین ملاکهای غلط حرمت خود و رابطه آن با آسیب های روانی - اجتماعی بحث گروهی ایجاد می شود.</p>
جلسه یازدهم	<p>پرسش و پاسخ و تمرین و مشارکت: ابتدا مفهوم خودآگاهی روی تابلو نوشته و عوامل موثر در رشد خودآگاهی مثل پذیرش خود و پذیرش دیگران را نام برده و توضیح داده می شود. سپس موانع خودآگاهی مانند غرور - تمامیت خواهی و انتظارات</p>

بیش از حد را توضیح داده می شود و بعد از آشنا شدن با عوامل رشد و موانع خودآگاهی سعی می شود که دانش آموزان به نقاط ضعف و قوت خود پی برده و بتوانند خود واقعی را بفهمند و آنرا درک کنند.

از هر ۴۰ نفر آزمون گرفته و نتایج را بین دو گروه آزمایش و کنترل مقایسه نموده تا مقدار اثربخشی ۱۲ جلسه خودآگاهی برگروه آزمایش را با توجه نمرات کسب شده در پس آزمون مشخص گردد.

یافته ها

در جدول ۲ شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه ها شامل کمترین و بیشترین نمره، میانگین و انحراف استاندارد گزارش شده اند.

جدول ۲: شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیر	وضعیت	گروه	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
پرخاشگری بدنی	پیش آزمون	آزمایش	۱۱	۳۰	۲۱/۲۰	۵/۱۴
		کنترل	۱۰	۳۶	۲۲/۸۵	۷/۵۴
	پس آزمون	آزمایش	۱۰	۳۵	۱۹/۸۵	۵/۷۳
		کنترل	۲۲	۳۰	۲۶/۱۰	۲/۵۱
پرخاشگری کلامی	پیش آزمون	آزمایش	۵	۱۸	۱۱/۰۵	۳/۳۵
		کنترل	۵	۲۰	۱۲/۱۵	۴/۴۵
	پس آزمون	آزمایش	۶	۱۶	۹/۶۵	۳/۱۵
		کنترل	۱۱	۱۷	۱۳/۹۰	۱/۶۲
خشم	پیش آزمون	آزمایش	۱۰	۲۴	۱۷/۶۰	۴/۰۲
		کنترل	۹	۲۷	۱۸/۰۵	۵/۲۲
	پس آزمون	آزمایش	۱۱	۲۵	۱۷/۸۰	۳/۵۶
		کنترل	۱۸	۲۶	۲۲/۱۵	۲/۴۱
خصومت	پیش آزمون	آزمایش	۱۱	۲۵	۱۸/۷۵	۴/۴۶
		کنترل	۹	۳۲	۱۹/۹۰	۶/۵۸
	پس آزمون	آزمایش	۸	۲۶	۱۸/۶۵	۴/۸۳
		کنترل	۲۰	۲۵	۲۲/۴۰	۱/۱۴
پرخاشگری کل	پیش آزمون	آزمایش	۳۷	۹۷	۶۸/۶۰	۱۶
		کنترل	۴۰	۱۱۳	۷۲/۹۵	۲۲/۵۴
	پس آزمون	آزمایش	۳۶	۹۲	۶۵/۹۵	۱۴/۹۰
		کنترل	۷۳	۹۵	۸۴/۵۵	۵/۳۲
آمادگی اعتیاد	پیش آزمون	آزمایش	۵۴	۷۱	۶۱/۵۵	۴/۵۷
		کنترل	۵۰	۷۳	۶۲/۵۰	۶/۸۷
	پس آزمون	آزمایش	۵۵	۷۳	۶۳/۱۰	۴/۵۱
		کنترل	۵۷	۷۴	۶۵/۵۵	۴/۳۳

با توجه به جدول ۲، میانگین گروه آزمایش در پس آزمون متغیرهای پرخاشگری بدنی (۱۹/۸۵)، کلامی (۹/۶۵)، خشم (۱۷/۸۰)، خصومت (۱۸/۶۵)، پرخاشگری کل (۶۵/۹۵) و آمادگی اعتیاد (۶۳/۱۰) کمتر از گروه کنترل می باشد. میانگین این متغیرها در گروه کنترل به ترتیب (۲۶/۱۰)، (۱۳/۹۰)، (۲۲/۱۵)، (۲۲/۴۰)، (۸۴/۵۵) و (۶۵/۵۵) می باشد.

برای بررسی تاثیر آموزش مهارت خود آگاهی بر کاهش نمره کل رفتارهای پرخاشگرانه از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون بارتلت (خی دو بارتلت = ۷۷/۹۸؛ درجه آزادی = ۹؛ سطح معنی داری = ۰/۰۰۱) نشان

می‌دهد که رابطه معنی داری بین این مولفه ها وجود دارد و می توان از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده کرد. در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (آزمون اثر پیلایی) گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری مربوط به مولفه های رفتارهای پرخاشگرانه در بین گروه کنترل و

آزمایش

آزمون اثر پیلایی	F	d.f1	d.f1	سطح معنی داری	اندازه اثر
۰/۴۹	۷/۵۲	۴	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۴۹

با توجه به جدول ۳، آماره F تحلیل کوواریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مولفه های رفتارهای پرخاشگرانه در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می باشد ($p < 0.001$). بنابراین می توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ مولفه های رفتارهای پرخاشگرانه در پس آزمون بعد از کنترل نمرات پیش آزمون، تفاوت معنی داری وجود دارد. برای بررسی اینکه گروه آزمایش و کنترل در کدام یک از مولفه های رفتارهای پرخاشگرانه با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مولفه های رفتارهای پرخاشگرانه

مولفه	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	p	اندازه اثر
پرخاشگری بدنی	۳۴۶/۷۳	۶۷۹/۷۰	۳۴۶/۷۳	۱۹/۹۹	۱۷/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۳۴
پرخاشگری کلامی	۱۶۵/۱۳	۲۱۹/۰۴	۱۶۵/۱۳	۶/۴۴	۲۵/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۴۳
خشم	۱۷۶/۵۹	۳۴۵/۸۶	۱۷۶/۵۹	۱۰/۱۷	۱۷/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۳۴
خصومت	۱۳۵/۸۸	۴۵۶/۲۵	۱۳۵/۸۸	۱۳/۴۱	۱۰/۱۲	۰/۰۰۳	۰/۲۳

با توجه به جدول ۵، آماره F برای مولفه های پرخاشگری بدنی (۱۷/۳۴)، کلامی (۲۵/۶۳) و خشم (۱۷/۳۶) در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می باشد. این آماره برای مولفه خصومت (۱۰/۱۲) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. این یافته ها نشانگر آن هستند که بین گروه های آزمایش و کنترل در این مولفه ها تفاوت معنی داری وجود دارد. اندازه اثر برای مولفه های پرخاشگری بدنی (۰/۳۴)، کلامی (۰/۴۳)، خشم (۰/۳۴) و خصومت (۰/۲۳) می باشد که نشان می دهد این تفاوت در جامعه بزرگ و قابل توجه است. برای بررسی اینکه میانگین کدام یک از گروه ها در پس آزمون هر یک از مولفه های رفتارهای پرخاشگرانه بیشتر است، در جدول ۵ میانگین های تصحیح شده گزارش شده است.

جدول ۵: میانگین های برآورد شده نهایی مولفه های رفتارهای پرخطرانه در گروه آزمایش و کنترل

مولفه	گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
پرخاشگری بدنی	آزمایش	۱۹/۹۷	-۶/۰۱	۱/۴۴	۰/۰۰۱
	کنترل	۲۵/۹۷			
پرخاشگری کلامی	آزمایش	۹/۷۰	-۴/۱۴	۰/۸۱	۰/۰۰۱
	کنترل	۱۳/۸۴			
خشم	آزمایش	۱۷/۸۳	-۴/۲۴	۱/۰۲	۰/۰۰۱
	کنترل	۲۲/۱۱			
خصومت	آزمایش	۱۸/۶۴	-۳/۷۵	۱/۱۸	۰/۰۰۳
	کنترل	۲۲/۴۰			

با توجه به جدول ۵، میانگین گروه آزمایش در تمامی شاخصهای پرخاشگری کمتر از میانگین گروه کنترل می باشد ($p < 0.001$). با توجه به این یافته می توان گفت که آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش رفتارهای پرخاشگری در میان دانش آموزان دختر دبیرستانی موثر است.

برای بررسی تاثیر آموزش مهارت خود آگاهی بر کاهش اعتیاد پذیری از تحلیل کوواریانس یک راهه استفاده شد. در جدول ۶، نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون اعتیاد پذیری با کنترل پیش آزمون این متغیر گزارش شده است.

جدول ۶: نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه تفاوت گروه آزمایش و کنترل در اعتیاد پذیری

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معنی داری	اندازه اثر
پیش آزمون	۹۱۷/۸۳	۱	۹۱۷/۸۳	۲۸/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۴۳
عضویت گروهی	۰/۲۳	۱	۰/۲۳	۰/۰۱	۰/۹۳	۰۰
خطا	۱۲۰۴/۶۷	۳۷	۳۲/۵۵			

با توجه به جدول ۴-۱۹ آماره F اعتیاد پذیری در پس آزمون (۰/۰۱) است که معنی دار نمی باشد و این نشان می دهد که بین دو گروه در میزان اعتیاد پذیری تفاوت معنی دار وجود ندارد. آماره F پیش آزمون اعتیاد پذیری نیز (۲۸/۱۹) می باشد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است. یعنی پیش آزمون تاثیر معنی داری بر نمرات پس آزمون دارد و استفاده از تحلیل کوواریانس ضروری است. در جدول ۷ میانگین های تصحیح شده گزارش شده است.

جدول ۷: میانگین های برآورد شده نهایی اعتیاد پذیری در گروه ها

گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
آزمایش	۶۳/۰۲	-۰/۱۶	۱/۸۸	۰/۹۳
کنترل	۶۳/۱۸			

با توجه به جدول ۷، میانگین گروه آزمایش در اعتیاد پذیری (۶۳/۰۲) و میانگین گروه کنترل (۶۳/۱۸) می باشد. تفاوت میانگین بین این دو گروه (۰/۱۶-) است که معنی دار نمی باشد. بنابراین می توان گفت که میانگین گروه آزمایش در اعتیاد پذیری تفاوتی با میانگین گروه کنترل ندارد. با توجه به این یافته، می توان گفت که آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش اعتیاد پذیری در میان دانش آموزان دختر دبیرستانی موثر نیست.

بحث

پژوهش حاضر با هدف آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش رفتارهای پرخطر و اعتیادپذیری دانش آموزان دختر دبیرستانی انجام شد. یافته های به دست آمده نشان داد که آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش رفتارهای پرخطر در میان دانش آموزان دختر دبیرستانی موثر است. این یافته با یافته های بازل (۲۰۱۳)، وال^{۵۰۲} و همکاران (۲۰۱۱)، جوی (۲۰۱۰)، کلنر و تونین (۲۰۱۰)، ولیزاده و همکاران (۲۰۱۰)، آنگلاف (۲۰۰۹)، رپی سومپ سون (۲۰۰۸)، فریدن (۲۰۰۶)، بوتوین همکاران (۲۰۰۶)، اشرفی و همکاران (۱۳۹۳) و حسین خانزاده و همکاران (۱۳۹۲) همراستا می باشد. برای مثال، اشرفی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش پرخطر و افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی معنادار است. وال و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش مهارت های زندگی بطور معمول اثرات مثبتی بر رفتار پرخطر نشان داده است.

در تبیین این یافته می توان اشاره کرد که مهارت خودآگاهی باعث می گردد که فرد شناخت بیشتری از خود پیدا کند و نقاط ضعف و قوت خود را بشناسد و به حدی از خودشناسی برسد که در جهت اصلاح نقاط ضعف و تقویت نقاط مثبت خود اقدام کند و با آنها به طور صحیح تری سازش یابد. نوجوانان با این آموزش ها قادرند بیاموزند چگونه منابعی را برای کمک به خود نیاز دارند، به دست آورند و به راه های ابراز احساسات خود به گونه ای موثرتر دست پیدا کنند. در واقع این مهارت ها بیانگر روابط بین فردی مؤثر، اتخاذ تصمیمهای مناسب و صحیح و حل تعارضها و کشمکشها بدون این که به خود یا دیگران آسیب وارد کند، می باشد (کار^{۵۰۳}، ۲۰۰۴).

باید اذعان کرد که دانش آموزان با شرکت در کلاسهای آموزشی مهارتهای خودآگاهی می توانند تواناییها، دانشها، نگرشها و رفتارهای خود را تغییر دهند و با یادگیری مهارتهای زندگی و همچنین مشاهده پیامدهای آن، زندگی خود و دیگران را متحول سازند. آنها با استفاده از مهارتهای روانی اجتماعی و میان فردی به افراد کمک می کنند تا تصمیماتشان را با آگاهی بگیرند و به طور مؤثر ارتباط برقرار کنند؛ مهارتهای مقابله ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی سالم و بارور داشته باشند تا رفتار شخصی و رفتار مربوط به دیگران و نیز رفتار مربوط به محیط اطراف را طوری هدایت کنند که به سلامت روانی بیشتر منجر شود. لذا چنانچه آموزش مهارتهای خودآگاهی به عنوان اصل در زندگی فردی و اجتماعی قرار گیرد، می تواند در مقابل عوامل تنش زای اجتماعی، اضطراب، تنش، خشم، خودکنترلی، تصمیم گیری و حل مسئله، رفتار جرأتمندانه و غیره فرد را خودکارآمد کند تا از رفتارهای زیانبار، پیشگیری به عمل آورد و با شرکت فرد در آموزش مهارتهای زندگی علاج واقعه قبل از وقوع شود. از سویی افرادی که مهارتهای خودآگاهی ضعیفی دارند، نمی توانند از ظرفیتهای خود بخوبی استفاده کنند و نسبت به کسانی که این مهارت را دارند در برآورده کردن نیازهای خود ناتوانترند؛ همچنین پریشانی روانی نیز می تواند هم علت و هم نتیجه ضعف مهارتهای زندگی باشد؛ لذا مهارتهای زندگی به عنوان واسطه های ارتقای سه ویژگی خودآگاهی، عزت نفس و اعتماد به نفس در انسانها می تواند فرد و جامعه را در راه رسیدن به سلامت روان کمک کند.

در این زمینه برگ^{۵۰۴} و همکاران (۲۰۰۶) معتقدند که اکثر مشکلات ماهیت اجتماعی و میان فردی دارند، هنگامی افراد در جلسات مشاوره گروهی قرار می گیرند قادر می شوند با ویژگی های سایر افراد گروه همانند سازی کرده و از طریق مشاهده رفتار دیگران به درک صحیحی از مشکلات خود دست یابند. در واقع گروه فرصتی برای کسب راهکارهای جدید و رضایتبخش برای ارتباط با دیگران و کاهش رفتارهای پرخطر و نسبت دیگران می باشد. با خودآگاهی فرد به آرامش و آگاهی

⁵⁰² Wahel

⁵⁰³ Car

⁵⁰⁴ Berg

بیشتری از خود میرسد و در زمانهای خشمگین شدن نیز به دلیل افزایش آگاهی، فرد به عنوان گام نخست از وجود خشم، در وجود خود آگاه شده و آن را می پذیرد تا در گامهای بعدی در پی اداره ی آن باشد. که در نهایت این مطالب مؤید تأثیر مثبت این مهارت و نیاز مبرم دانش آموزان به کنترل پرخاشگری می باشد. به نظر می رسد این پژوهش با فراهم کردن فضایی برای تمرین و تحقق این مهارت های حل تعارض و کنترل بر خشم توانسته است روش کنارآمدن سازگاران را برای نوجوانان شرکت کننده فراهم کند، به گونه ای که بتوانند مسائل و مشکلات خود را به شیوه منطقی حل کرده و از ابراز نامناسب و عواقب منفی آن بکاهند، در نتیجه میزان پذیرش آنان در میان همسالان و دوستان خود افزایش یافته است و عواطف منفی کمتری را تجربه کرده اند و داشتن این مهارت ها از توجه و گرایش آنان به استفاده از مواد برای سرکوب مشکلات کاسته است.

دیگر یافته ی پژوهش این بود که آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش اعتیادپذیری در میان دانش آموزان دختر دبیرستانی موثر نیست. این یافته با یافته های پژوهش انگلاف (۲۰۰۹)، ونزل و همکاران (۲۰۰۹)، ماورولی (۲۰۰۷)، بوتوین و همکاران (۲۰۰۶) درکه و همکاران (۱۳۹۲)، زارعی و همکاران (۱۳۸۹)، عصمت پناه و خاکشور (۱۳۸۸)، طارمیان و همکاران (۱۳۸۷)، همراسا نیست در پژوهش آنان مشخص گردید که آموزش مهارتهای زندگی و مهارت هایی مانند حل مسئله، مهارت های اجتماعی عمومی، ابراز وجود (جرأت ورزی) در پیشگیری از مصرف سیگار، مواد، و کاهش گرایش و تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به مواد مؤثر است. پژوهش درکه و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان داد میزان گرایش به مصرف موادگروه آزمایش در مرحله پس آزمون به طورمعناداری پایین تر از گروه پایش می باشد.

در مورد کاهش نیافتن اعتیاد پذیری می توان گفت با توجه به اینکه طرح پیگیری در این تحقیق گنجانده نشده است و کاهش میزان اعتیادپذیری بدنی به زمان بیشتری نیاز دارد، بنابراین احتمال می رود این مسأله خود را در یافته ها نشان نداده باشد. اما آنچه در تحقیقات مختلف از جمله مطالعه بوتوین و گریفن (۲۰۰۴)، که مداخله ای در سطح فردی و مبتنی بر مدرسه است و با دقت بالایی ارزیابی شده و مشخص گردید که در افزایش مهارت های میان فردی و ارتباطی مؤثر بوده و از خطرپذیری و مصرف مواد در میان نوجوانان کاست. آنچه براساس اساس نظریات عنوان شده است اعتیاد پذیری نوجوانان در بستر محیط خانواده و دوستان روی می دهد. چنانچه که الگوی زیستی- روانی- اجتماعی نیز بر اهمیت پرداختن به رشد روانی نوجوان در ارتباط با کارکرد خانواده و رابطه با همسالان تأکید می کند. نظریه پردازان رویکرد اجتماعی فرهنگی ادعا می کنند که سوء مصرف مواد به احتمال بیشتر در خانواده ها و محیط های اجتماعی آشکار می شود که مصرف مواد در آنها، ارزش محسوب شده یا حداقل تحمل می شود. جمع بندی حاصل این است که هما نظور که پژوهشگران این حوزه تأکید کرده اند ناتوانی نوجوان در حل مشکلات میان فرد و عواطف منفی ناشی از آن عاملی مهم در گرایش نوجوان به سمت مواد و دوستانی است که مواد مصرف می کنند، تا از این رهگذر احساس امنیت و پذیرش مورد طلب را به دست آورد و از سوی دیگر راهی برای سرکوب عواطف ناخوشایند خود یافته باشد. بنابراین آموزش مهارت های زندگی همچون خودآگاهی می تواند کنترل فرد را در موقعیت های مختلف بالا برد. همچنین این آموزش موجب افزایش عملکرد اجتماعی هم خواهد شد. همزمان با کاهش میزان اضطراب و افزایش عملکرد اجتماعی میزان افسردگی کاهش می یابد. چون یکی از راهکارهای مؤثر در کاهش اعتیاد پذیری افزایش سطح فعالیت در اجتماع است (یاری، ۱۳۸۶).

از جمله محدودیت های این مطالعه می توان به فاصله زمانی اندک ۴۵ روز بین پیش آزمون و پس آزمون اشاره نمود. جمع آوری اطلاعات به شیوه خود گزارشی از دیگر محدودیت های این کار بوده است که بی توجهی پاسخ دهندگان، عدم صداقت احتمالی در ارائه پاسخ های مورد نظر و در کسب نتایج به دست آمده باید در نظر گرفته شود. همچنین، پژوهش حاضر فاقد مرحله پیگیری بوده است. زیرا دسترسی افراد نمونه در بلند مدت دشواری های زیادی به دنبال داشته است. توصیه می شود در پژوهش های بعدی علاوه بر استفاده از پرسشنامه، از مصاحبه های ساختاریافته جهت جمع آوری اطلاعات استفاده

شود تا به یافته های دقیق تری در این زمینه دست یابی شود. در پژوهش های آینده جنسیت و گروه های سنی مختلف نیز در پژوهش لحاظ گردد تا نتایج قابل تعمیم تری در اختیار دست اندرکاران قرار گیرد. همچنین، پیشنهاد می گردد در صورت امکان در پژوهش آتی مرحله پیگیری نیز مورد توجه باشد تا پایداری این درمان در طولانی مدت نیز مشخص گردد.

منابع

- اتکینسون، ال؛ اتکینسون، سی و اسمیت، ن. (۲۰۰۳). زمینه روانشناسی هیلگارد هوکسما. ترجمه براهنی، بیرشک، زمانی، شاملو، شهرآرای، کریمی، گاهان، محی الدین (۱۳۸۹). تهران: انتشارات رشد.
- ارژنگ، ح. (۱۳۹۰). اثر بخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش رفتارهای پرخطر دانش آموزان پسر. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه علامه طباطبائی.
- اشرفی، س؛ حدادی، م؛ نشیبا، ن و قاسمزاده، ع. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و پرخاشگری دانش آموزان. *توسعه ی آموزش جندی شاپور*، ۱، ۵۱-۴۶.
- زارعی، ف؛ خاکباز، ح و کرمی، ح. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر کاهش رفتارهای پرخطر ارتباط با جنس مخالف در معتادان. *فصلنامه اعتیاد پژوهی سوءمصرف مواد*، ۴(۱۵)، ۶۹-۶۳.
- حسین خانزاده، ع؛ رشیدی، ن؛ یگانه، ط؛ زارعی منش، ق و قنبری، ن. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارتهای زندگی بر میزان اضطراب و پرخاشگری دانشجویان. *مجله علوم پزشکی رفسنجان*، ۷(۱۲)، ۵۵۷-۵۴۶.
- درکه، ب؛ کرامتی، ه و امیری، ح. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت های زندگی در کاهش گرایش به مصرف مواد مخدر در تهران. *فصلنامه علمی- تخصصی دانش انتظامی پلیس پایتخت*، ۳(۱۸)، ۱۱۲-۸۹.
- عصمت پناه، ا و خاکشور، ح. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر گرایش نسبت به مواد مخدر در مراجعه کنندگان به مراکز درمان و بازتوانی اعتیاد. *فصلنامه اعتیاد پژوهی سوءمصرف مواد*، ۱۲(۳)، ۱۰-۱.
- طارمیان، ف و مهریار، ا. (۱۳۸۷). اثر بخشی برنامه ی آموزش مهارتهای زندگی به منظور پیشگیری از مصرف مواد مخدر در دانش آموزان دوره ی راهنمایی. *مجله علوم پزشکی زنجان*، ۶۵(۱۶)، ۸۸-۷۷.
- محمدخانی، ش. (۱۳۸۹الف). مهارت های حل مسئله و تصمیم گیری مؤثر. تهران: طلوع دانش.
- محمدخانی، ش. (۱۳۸۹ب). مهارت های جرأت مندی. تهران: طلوع دانش.
- موتابی، ف. (۱۳۸۹الف). کنترل خشم. تهران: طلوع دانش.
- موتابی، ف. (۱۳۸۹ب). برقراری ارتباط مؤثر. تهران: طلوع دانش.
- نوری، ر. (۱۳۸۹). مهارت های خودآگاهی و همدلی. تهران: طلوع دانش.
- یاری، س. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل در نوجوانان. *پایا نامه کارشناسی ارشد رشته روا شناسی عمومی*، دانشگاه آزاد اسلامی تنکابن.
- Angelaf, S. (2009). Trait emotional intelligence and its relationship with problem behavior in hong adolescents. *Journal of personality and individual differences*, 43: 354-361.
- BaezaI, Correll CU, Saito E, Amanbekova D, Ramani M, Kapoor S, Chekuri R, De Hert M, Carbon M. (2013)requency, characteristics and management of adolescent inpatient aggression. *Journal Child Adolesc Psychopharmacol.* ;23(4),271-81.
- Belin D, Belin-Rauscent A, Murray J E, Everitt B J. Addiction: failure of control over maladaptive incentive habits. *Current opinion in neurobiology (CON)*. 23(4), 564-572.
- Berg RC, Landreth GL, Fall KA(2006). *Group counseling : concepts and procedures*. 4th ed. New York: Routledge.
- Botvin, GB; Griffin, KW (2004). Life Skillstraining: Empirical finding and future direction. *Journal of primary prevention*, 25(2),211 – 232.
- Ciarrochi, J., Kashdan, T., Lesson, p., Heaven, P., &Jordan, C. (2010). On being aware and accepting:A one_year longitudinal study into adolescent well_being. *Journal of adolescence*, 42, 390-398.
- Freiden, J(2006) *GAME: A Clinicalintervention to reduce adolescent violence in schools [dissertation]*. Memphis, TN:University of Memphis.
- Harford ,T C; Yi H ,Y; Grant ,B F(2013) Other-and self-directed forms of violence and theirrelationships to DSM-IV substance use and other psychiatric disorders in a national survey of adults. *Comprehensive Psychiatry (JCP)*, 54(7), 731-739.
- Hessler, D;Katz, LF(2010).Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*,33(1),241- 246.

- Jaffe A(2005) *Drug Use and Aggression: The Effect of Rumination and Other Person Related Variables*. Doctoral dissertation, California State University, Long Beach.
- Joe, J(2010). anger management. *Journal of family violence*.. 21, 334-351.
- Kaplan, F. (2009). *Art Therapy and Social Action. First edition*. Philadelphia: London Jessica Kingsley Publishers.
- Kellner, H., & Tutin, J. (2012) A school based anger management program for developmentally and emotionally disabled high school students. *Health Source*, 30(120): 1-8.
- Mavroveli, S., Petrides, K., Rieff, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of developmental psychology*, 25: 263-273.
- Rapee, M, Thompson, s. (2008). The effect of situational structure on the social performance of socially anxious and nonanxious participants, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 33 (2), 91-102.
- Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17(1), 72-82.
- Stiffler, Kirsten. L. (2008). *Adolescent and anger: an investigation of variables that influence the expression of anger*. Indiana University of Pennsylvania. EBSCO.
- Valizadeh, S. Berd, R. I., Nikama, M. (2010). The effectiveness of anger management skills training on reduction of aggression in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1195–1199.
- Vijayakumar, L; Kumar, MS; Vijayakumar, V (2011). "Substance use and suicide.". *Current opinion in psychiatry*, 24 (3), 197–202.
- Wenzel, V; Weichold, K; Silbereisen, R. K. (2009). The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence*, 32, 1391-1401.

مقایسه مسئولیت پذیری و هنجارپذیری اجتماعی در دانش آموزان دارای والدین

معتاد و غیرمعتاد

سپیده بشیرگنبدی

دانشجوی دکترای تخصصی، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.
bashiri.sepideh@yahoo.com

فریبا سعیدپور

کارشناس ارشد مشاور خانواده، گروه مشاوره، دانشگاه گیلان، رشت.
Fariba_Saeedpour@yahoo.com

سپیده انصاری

کارشناس ارشد مشاور مدرسه، گروه مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
Sepii_ansari@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه مسئولیت پذیری و هنجارپذیری اجتماعی در دانش آموزان دارای والدین معتاد و غیرمعتاد انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه ای بود. کلیه دانش آموزان دارای والد معتاد و غیرمعتاد شهر اردبیل در سال ۹۸-۱۳۹۷ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می دادند که از میان آنها با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای ۱۶۰ دانش آموز (۸۰ دانش آموز دارای والد معتاد و ۸۰ دانش آموز دارای والد غیرمعتاد) به عنوان نمونه انتخاب شده و به پرسشنامه روان شناختی کالیفرنیا و پرسشنامه هنجارهای اجتماعی پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون t استفاده شد. یافته ها نشان داد که بین میزان مسئولیت پذیری و هنجارپذیری اجتماعی در دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که میزان مسئولیت پذیری و هنجارپذیری اجتماعی دانش آموزان دارای والد معتاد کمتر از دانش آموزان دارای والد غیرمعتاد بود. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که اعتیاد والدین بر روی ویژگی های روان شناختی فرزندان تاثیرگذار است؛ به نوعی که دانش آموزان دارای والد معتاد مسئولیت پذیری و هنجارپذیری اجتماعی کمتری نسبت به دانش آموزان دارای والد غیرمعتاد دارند.

واژگان کلیدی: مسئولیت پذیری، هنجارپذیری اجتماعی، دانش آموزان، والدین معتاد، والدین غیرمعتاد.

مقدمه

کنش های متقابل میان والدین و فرزندان اساس رشد کودک تلقی می شود و این کنش در تمام مراحل عمر وی، خود را نشان می دهد. از جمله مراحل بسیار مهم، دوره نوجوانی است که مرحله استرس آوری برای والدین و نوجوانان به شمار می رود و تأثیرات والدینی در طی کردن طبیعی این مرحله بسیار حائز اهمیت است (اکرودیو^{۵۰۵}، ۲۰۱۰). هنگامی که خانواده روند عادی خود را طی نکند و دچار مشکلاتی از قبیل اعتیاد یکی از اعضا باشد، از آنجا که اعتیاد یکی از پدیده های شوم اجتماعی است و آثار آن بر خانواده زیان بار است، این روند طبیعی دچار آسیب می شود (وکیلی زاده و صادقی، ۱۳۹۴). تحقیقات نشان داده است که مصرف مواد توسط والدین با کم یا بیش از اندازه درگیر شدن والدین در امور فرزندان (سیم و دونگ، ۲۰۰۶)، کیفیت ضعیف رابطه والدین- فرزندان (لاک، فرهات، جانانی و سیمونز-مورتون، ۲۰۱۰)، فقدان قوانین مشخص و روشن در خانواده (سیم و وونگ، ۲۰۰۶)، فقدان هماهنگی والدین در بکارگیری قوانین و کنترل و نظارت ضعیف والدین بر فعالیتهای فرزندان (هاریکیان و همکاران، ۲۰۰۵) و خطر ایجاد مشکلات رفتاری، تحصیلی و شغلی (هارتونگ، پورفلی و ووندراسک، ۲۰۰۸) در فرزندان همبستگی بالایی دارد. در واقع اعتیاد والدین و محیط خانوادگی ناکارآمد تأثیرات بلندمدتی بر فرزندان دارد که مسیر زندگی آنان را تحت الشعاع خود قرار می دهد. فرزندان دارای والدین معتاد اغلب فروپاشی روابط اجتماعی، انزوای اجتماعی و مشکلات تحصیلی را نشان می دهند (سیم و وونگ، ۲۰۰۶). از عواملی که می تواند تحت تأثیر اعتیاد والدین قرار گیرد می توان به مسئولیت- پذیری^{۵۰۶} فرزندان اشاره کرد.

مسئولیت پذیری بیانگر احساس و عملی است که افراد در موقعیت های گوناگون به طور آگاهانه و آزادانه نسبت به امور اجتماعی سیاسی اقتصادی و غیره از خود بروز می دهند (طالبی و خوشبین، ۱۳۹۱). سرتو^{۵۰۷} (۱۹۸۹؛ به نقل از قربانی، ۱۳۹۱) مسئولیت پذیری را یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت هایی که بر عهده او گذاشته شده است، تعریف می کند و معتقد است که مسئولیت پذیری از درون فرد سرچشمه می گیرد. فردی که مسئولیت کاری را بر عهده می گیرد، توافق می نماید که یک سری فعالیت ها و کارها را انجام دهد و یا بر انجام این کارها توسط دیگران نظارت داشته باشد. توانایی اخذ تصمیم های درست، عامل عمده تکامل حس قدرت یا کنترل نمودن شرایط زندگی خویش است. مسئولیت پذیری فرآیندی است که فرد باید از اولین سالهای کودکی بیاموزد تا با وظایف پرشماری که در زندگی با آنها روبه رو می شود مسئولانه برخورد کند. مسئولیت حاصل سه ویژگی تشخیص، تصمیم و خلاقیت است. بنابراین اشخاص مسئولیت پذیر باوجدان، مطمئن، جدی و احتمالاً مقرراتی هستند (یزدان پناه و حکمت، ۱۳۹۲). پژوهشی توسط لوین و اسکوارتز^{۵۰۸} (۲۰۰۱) انجام شد و نتایج نشان داد که عدم مسئولیت پذیری، سلامت هویت را به خطر می اندازد؛ یعنی یا موجب وقفه در رشد هویت می شود و فرد دیرتر به بلوغ فکری می رسد و یا شناخت او از زندگی سطحی خواهد بود. در نتیجه آمادگی مقابله با تکالیف پیچیده بزرگسالی در او ایجاد نمی شود، اما مسئولیت پذیری موجب تشکیل یک هویت سالم می شود؛ طوری که فرد آمادگی مقابله با مشکلات را در خود ایجاد کرده؛ زودتر به بلوغ فکری می رسد و شناخت او از مسائل عمیق تر خواهد شد (به نقل از خدیوی و الهی، ۱۳۹۲).

از سوی دیگر به نظر می رسد زندگی در اجتماع و مسئولیت پذیری رابطه تنگاتنگی باهم داشته باشند. اجتماعی شدن فراگردی است که انسان ها از طریق آن شیوه های زندگی جامعه شان را یاد می گیرند. شخصیتی کسب می کنند و آمادگی عملکرد به عنوان عضو یک جامعه را پیدا می کنند. از همان سنین کودکی. بچه از دیگران یاد می گیرد که چه رفتاری از او انتظار می رود و دارای چه شخصیتی است. نوع بشر به اندازه کافی از غرایز لازم برای بقاء برخوردار نیست و برای آنکه از صحنه بقا بیرون رانده نشود ناچار بوده است که وابستگی به هموعانش را فراگیرد و به گونه ای با دیگران همکاری داشته باشد که بتواند حتی بنیادی ترین نیازهایش را از این طریق برآورده سازد. آنچه همکاری و وابستگی متقابل بشری را امکان پذیر می سازد نظامی از الگوهای رفتاری مکتسب است که همه افراد متعلق به یک فرهنگ در آن سهیم اند. این الگوهای رفتاری مشترک یا معیارهای رفتار «هنجار»^{۵۰۹} نامیده می شوند (صادقی فسائی و امینیان، ۱۳۹۳). به نظر هراندازه فرزند از حس مسئولیت پذیری بیشتری برخوردار باشد در

505 . Okorodudu

506 . responsibility

507 . Serto

508 . Lovin and Eskovartez

509 . norm

اجتماعی نقش‌های مختلفی را بر عهده خواهد گرفت و متناسب با هنجارهای اجتماع حرکت خواهد کرد. هنجارپذیری یا اجتماعی شدن^{۵۱۰} فرایندی است که فرد در طی آن، نقش‌ها، ارزش‌ها و موقعیت‌های لازم برای حضور در سازمان‌های اجتماعی را فرامی‌گیرد. فرایند اجتماعی شدن که با یادگیری هنجارها و نقش‌های خانواده و خرده‌فرهنگ‌های آن آغاز می‌گردد و بخشی از پنداشت از خود هر فرد را تشکیل می‌دهد، در سراسر زندگی فرد جریان دارد. فرد به موازات رشد و پذیرش نقش در گروه‌های جدید، هنجارهای جدید را فرامی‌گیرد و به پالایش مجدد پنداشت از خود خویشتن می‌پردازد (برینکروف، وایت و اورتگا^{۵۱۱}، ۲۰۰۷). مفهوم اجتماعی شدن در معنی روان‌شناختی و جامعه‌شناختی به حالتی اطلاق می‌گردد که فرد خود را درون اعضای یک گروه با قوانین و فرهنگ خاص آن گروه تطبیق دهد (رینانن^{۵۱۲}، ۲۰۰۱، به نقل از دین‌محمدی و همکاران، ۱۳۸۹). پژوهش‌های فراوانی ارتباط میزان کم اجتماعی بودن و هنجارپذیری را با مشکلات بعدی در زندگی، مانند شکست در مدرسه و عملکرد تحصیلی پایین و اخراج از مدرسه (فانتوزو، سکینو و کوهن^{۵۱۳}، ۲۰۰۴؛ ماتسون و ویلکینز^{۵۱۴}، ۲۰۰۹؛ گرشام، وان و کوک^{۵۱۵}، ۲۰۰۶)، عدم استخدام و از دست دادن شغل (چانگ^{۵۱۶} و همکاران، ۲۰۰۷)، گوشه‌گیری و انزوای اجتماعی (ماتسون و بویسجولی^{۵۱۷}، ۲۰۰۷)، رفتار پر خاشگرانه و ضد اجتماعی (وبستر - استراتون، رید و هاموند^{۵۱۸}، ۲۰۰۱)، رفتارهای چالش‌برانگیز (فاکس^{۵۱۹} و همکاران، ۲۰۰۷) و افسردگی (ماتسون، فوداستد و ریوت^{۵۲۰}، ۲۰۰۹) مرتبط دانسته‌اند که نشان از اهمیت وافر میزان اجتماعی شدن و هنجارپذیری است.

از آنجا که همانگونه که گفته شد مسئولیت‌پذیری و هنجارپذیری اجتماعی در کودکان و نوجوانان وابسته به والدین و شرایط زندگی آنهاست، لذا در پژوهش حاضر برآنیم تا به مقایسه این متغیرها در دانش‌آموزان دارای والد معتاد و غیرمعتاد بپردازیم. در واقع هدف از این پژوهش پاسخگویی به این سوال است که آیا بین دانش‌آموزان دارای والد معتاد و دانش‌آموزان عادی در مسئولیت‌پذیری و هنجارپذیری اجتماعی تفاوتی وجود دارد؟

روش تحقیق

در این پژوهش، از طرح علی-مقایسه‌ای استفاده شد. جامعه آماری تحقیق مشتمل بر کلیه دانش‌آموزان شهرستان اردبیل که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. نمونه شامل ۱۶۰ نفر بود که ۸۰ نفر دانش‌آموزان دارای والد معتاد و ۸۰ نفر دانش‌آموزان با خانواده‌های عادی را دربرمی‌گرفت. در این پژوهش روش نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود، بدین ترتیب که ابتدا از کل تعداد دبیرستانهای شهرستان اردبیل ۴ مدرسه انتخاب، و از هر مدرسه از پایه‌های دوم و سوم، دو کلاس به شکل تصادفی انتخاب و از هر کلاس دانش‌آموزان از خانواده‌های غیرمعتاد به تعداد ۸۰ نفر انتخاب شدند و نحوه‌ی انتخاب دانش‌آموزان وابسته به خانواده‌های معتاد به این شکل بود که ابتدا فهرست دانش‌آموزان دارای والدین معتاد از اداره آموزش و پرورش شهرستان اردبیل گرفته و سپس از این فهرست به تعداد نفراتی که در ۴ مدرسه مذکور بودند مشخص و به صورت تصادفی به تعداد ۸۰ نفر انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS و آمار توصیفی و استنباطی که شامل فراوانی، میانگین، واریانس، انحراف استاندارد، و آزمون t بود، استفاده شد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش عبارت بود از:

پرسشنامه روان‌شناختی کالیفرنیا^{۵۲۱}: برای سنجش مسئولیت‌پذیری از خرده‌مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری پرسشنامه روان‌شناختی کالیفرنیا استفاده شد. پرسشنامه کالیفرنیا ۴۶۲ سؤال دارد که زیرمقیاس مسئولیت‌پذیری دارای ۴۲ سؤال است. این پرسشنامه نخستین بار توسط گاف^{۵۲۲} در سال ۱۹۵۱ با ۶۴۸ سؤال و ۱۵ مقیاس برای سنجش ۱۵ ویژگی انتشار یافت و

510. Socialization

511. Brinkerhoff, White & Ortega

512. Ryyananen

513. Fantuzzo, Sekino & Cohen

514. Matson & Wilkins

515. Gresham, Van & Cook

516. Chung

517. Matson & Boisjoli

518. Webster-Stratton, Reid & Hammond

519. Fox

520. Matson, Fodstad & Rivet

521. California Psychological Inventory

522. Gaf

سپس در سال ۱۹۵۷ مقیاس های آن به ۱۸ و بار دیگر در سال ۱۹۸۷ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. زیرمقیاس سنجش مسئولیت پذیری به منظور سنجش ویژگی هایی از قبیل وظیفه شناسی، احساس تعهد، سخت کوشی، جدیت، قابلیت اعتماد، رفتار مبتنی بر نظم و مقررات، منطق و احساس مسئولیت مورد استفاده قرار گرفت. نحوه نمره گذاری این مقیاس به صورت بلی-خیر است که به بلی نمره یک و به خیر نمره صفر داده می شود. موسوی (۱۳۷۷) در پژوهش خود میزان روایی ملاکی هم زمان این مقیاس را ۰/۶۱ و رضایی (۱۳۷۷) ۰/۵۶ گزارش کرده است. همچنین میزان پایایی این مقیاس براساس ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش موسوی (۱۳۷۷) ۰/۷۰ و در پژوهش رضایی (۱۳۷۷) ۰/۶۵ گزارش شده است (به نقل از یونسی، معین و شمشیری نیا، ۱۳۸۹).

پرسشنامه هنجارهای اجتماعی: این پرسشنامه توسط خواجه رشیدان (۱۳۸۷) به منظور سنجش میزان رعایت هنجارهای اجتماعی نوجوانان و جوانان از ابعاد مختلف خانواده، مدرسه یا دانشگاه و جامعه ساخته شده است. این پرسشنامه با ۳۰ سؤال، سه زیرمقیاس میزان هنجارپذیری در خانواده، مدرسه یا دانشگاه و جامعه را بررسی می کند. نحوه امتیازدهی به سؤالات بر اساس طیف لیکرتی شش درجه ای از اصلا (۱ نمره) تا الزاما (۶ نمره) قرار دارد و نمرات بالاتر به معنای هنجارپذیری بیشتر است. سؤالات ۱ تا ۱۴ بعد هنجارپذیری خانواده، ۱۵ تا ۲۶ هنجارپذیری در مدرسه و ۲۷ تا ۳۰ هنجارپذیری در جامعه را می سنجد. در پژوهش خواجه رشیدان (۱۳۸۷) اعتبار پرسشنامه توسط متخصصین فن و نظر صاحب نظران علوم اجتماعی و کمیسیون تخصصی شورای تحقیقات مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه به وسیله روش دو نیمه کردن پرسشنامه و آلفای کرونباخ محاسبه گردید که میزان ۰/۷۷ بدست آمد که حاکی از پایایی خوب این ابزار است.

یافته‌ها

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی نمرات مسئولیت‌پذیری آزمودنی‌ها

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
دانش‌آموزان دارای والد معتاد	۸۰	۱۳۵/۷۴	۲۲/۹۶	۲/۵۳
دانش‌آموزان عادی	۸۰	۱۴۶/۰۹	۱۹/۶۹	۲/۲۸

طبق جدول ۱ میانگین و پراکندگی نمره مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان عادی بیشتر از نمره دانش‌آموزان دارای والد معتاد است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی نمره هیجان‌پذیری اجتماعی آزمودنی‌ها

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
دانش‌آموزان دارای والد معتاد	۸۰	۱۵/۵۴	۱/۱۳	۹/۵۵
دانش‌آموزان عادی	۸۰	۲۲/۶۳	۱/۶۶	۱۴/۲۸

طبق جدول میانگین و پراکندگی نمره هیجان‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان عادی بیشتر از نمره دانش‌آموزان دارای والد معتاد است.

جدول ۳: نتایج آزمون t با دو نمونه جور شده جهت مقایسه نمرات مسئولیت‌پذیری آزمودنی‌ها

گروه	تفاوت‌های جور شده			t	درجه آزادی	میزان خطا
	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد			
دانش‌آموزان دارای والد معتاد	۱۳۶/۶۶	۲۲/۰۵	۲/۵۶	۲/۵۶	۷۳	۰/۰۱۲
دانش‌آموزان عادی	۱۴۶/۱۳	۱۹/۸۱	۲/۳۰			

جدول ۳، نتایج آزمون t با دو نمونه جور شده برای مقایسه‌ی میانگین نمرات مسئولیت‌پذیری آزمودنی‌ها را به تفکیک نشان می‌دهد: همانگونه که دیده می‌شود مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دارای والد معتاد به صورت معنی‌داری کمتر از دانش‌آموزان عادی است ($P < 0/05$).

جدول ۴: نتایج آزمون t با دو نمونه جور شده جهت مقایسه نمرات هنجارپذیری اجتماعی آزمودنی‌ها

گروه	تفاوت‌های جور شده			t	درجه آزادی	میزان خطا
	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد			
دانش‌آموزان دارای والد معتاد	۱۵/۶۷	۹/۴۸	۱/۱۸	۲/۷۳	۶۳	۰/۰۰۸
دانش‌آموزان عادی	۲۲/۲۹	۱۴/۱۷	۱/۷۷			

در جدول ۴، نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین هنجارپذیری اجتماعی دانش‌آموزان دارای والد معتاد و دانش‌آموزان عادی نشان می‌دهد که هنجارپذیری اجتماعی در دانش‌آموزان دارای والد معتاد به صورت معنی‌داری پایین‌تر از هنجارپذیری اجتماعی دانش‌آموزان عادی است ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه مسئولیت پذیری و هنجارپذیری اجتماعی در دانش آموزان دارای والد معتاد و دانش آموزان دارای والد غیرمعتاد بود. نتایج حاصل از یافته های پژوهش نشان داد که بین این متغیرها در دو گروه مورد بحث تفاوت وجود داشته و مسئولیت پذیری و هنجارپذیری اجتماعی در دانش آموزان دارای والد معتاد به صورت معناداری کمتر از سایر دانش آموزان است. نتایج این بررسی با یافته های یزدان پناه و حکمت (۱۳۹۲) و خدیوی و الهی (۱۳۹۲) همسو می باشد. در تبیین یافته های حاصل از اینکه بین مسئولیت پذیری در دانش آموزان دارای والد معتاد و دانش آموزان دارای والد غیرمعتاد تفاوت معناداری وجود دارد و دانش آموزان دارای والد معتاد مسئولیت پذیری اندکی دارند، شایق و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان بررسی اعتیاد به اینترنت و رابطه آن با ویژگی های شخصیتی در نوجوانان تهران، با بررسی نمونه ای ۳۶۱ نفری از نوجوانان دبیرستانی شهرستان تهران، به این نتیجه رسیدند که ارتباط منفی معناداری میان مسئولیت پذیری و باوجدان بودن و اعتیاد به اینترنت در نوجوانان پسر وجود دارد. مسئولیت پذیری شامل دو ویژگی عمده توانایی کنترل تکانه ها و تمایلات و بکارگیری طرح و برنامه در رفتار برای رسیدن به اهداف مورد بررسی می باشد. فرزندان والدین معتاد در بیشتر مواقع در مدرسه مشکل دارند. محیط نابسامان و متشنج خانه باعث می شود که فرزندان نتوانند درس بخوانند و تکالیف خود را انجام دهند. این احتمال نیز وجود دارد که آنها به علت ناتوانی در بیان کردن نیازها و خواسته هایشان، با مشکلات و افت تحصیلی روبرو شوند. اغلب فرزندان که والدین آنها معتاد هستند، در محیط مدرسه نمی توانند با معلمان و همکلاسی های خود ارتباط برقرار کنند. آنها معمولاً مردود شده و پس از درجا زدن پی در پی در یک دوره تحصیلی، عاقبت ترک تحصیل می کنند، لذا مسئولیت پذیری اندکی را در خود احساس می کنند.

همچنین یافته های نتایج نشان داد بین هنجارپذیری اجتماعی بین دو گروه از دانش آموزان والد معتاد و غیرمعتاد تفاوت معناداری وجود دارد. و دانش آموزان دارای والد معتاد هنجارپذیری اجتماعی کمتری نسبت به دانش آموزان دارای والد غیرمعتاد دارد، که همسو با یافته های (فانتوزو، سکینو و کوهن (۲۰۰۴)، ماتسون و ویلکینز (۲۰۰۹)، گرشام، وان و کوک (۲۰۰۶) می باشد. در تبیین یافته ی حاضر می توان اینگونه بیان کرد که در خانواده هایی که یکی از والدین در دام اعتیاد گرفتار است، چقدر نقشها دچار مشکل می شوند. چنانچه ریچارد بلوم (به نقل از محمدخانی، ۱۳۸۷) نقل می کند، در این خانواده ها سخنگیری و انسجام و نظارت در حد کافی وجود ندارد. همچنین، سطوح بالای استرس و تعارضات خانوادگی، خشونت، والدگری ناکافی، تماس کم والد-کودک و نیز غفلت و سوء رفتار والدین از مواردی است که در پژوهش های پیشین در مورد این خانواده ها مشاهده شده است (کوهی، ۱۳۸۲). تمام این موارد منجر به این می شود که دانش آموزانی که والدینی معتادی دارند هنجارپذیری اجتماعی کمتری را نسبت به دانش آموزان عادی گزارش دهند. از جمله محدودیتهای این پژوهش انتخاب نمونه صرفاً از میان دانش آموزان دارای والد معتاد و غیرمعتاد شهر اردبیل می باشد که تعمیم پذیری نتایج را محدود می سازد. از این رو پیشنهاد می گردد که پژوهش هایی از این نوع روی دانش آموزان شهرهای دیگر انجام پذیرد.

منابع

- کوهی، لیلا. ۱۳۸۲. بررسی مقایسه ای وضعیت روان شناختی کودکان دارای پدر معتاد و کودکان با پدر غیر معتاد. رفاه اجتماعی، ۳(۹)، ۳۰۵-۲۹۵.
- وکیلی زاده، نیره و صادقی، احمد. ۱۳۹۵. مقایسه تاثیر مسیر شغلی سازه گرا بر انطباق پذیری مسیر شغلی دانش آموزان دختر دارای والدین معتاد و غیرمعتاد شهر اصفهان. فصلنامه اعتیاد پژوهی، ۱۰(۳۷)، ۴۳-۵۷.
- محمدخانی، پروانه. ۱۳۸۷. کودک آزاری، شیوع و انواع ویژگی های روانشناسی کودکان آزار دیده، کیفیت زندگی و سلامت عمومی والدین آنها. رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبائی.
- صادقی فسائی، سهیلا و امینیان، احسان. ۱۳۹۳. تحلیل جامعه شناختی نظم اجتماعی با توجه به انواع هنجارگرایی و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن. فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۳(۲): ۲۸۵-۳۱۰.
- خدیدی، اسدالله و اللهی، ایران. ۱۳۹۲. در بررسی رابطه بین مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع اول متوسطه (پایه هفتم) شهرستان مهاباد. زن و مطالعات خانواده، ۶(۲۲): ۵۹-۳۷.
- قربانی، زهره. ۱۳۹۱. ماهنامه سپیده دانایی. سال ششم، ۵۴-۴۰.
- یونسی، فلورا؛ معین، لادن و شمشیری نیا، ترلان. ۱۳۸۹. مقایسه سلامت روان، عزت نفس و مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر مقاطع راهنمایی خانواده های طلاق و عادی شهرستان فیروآباد سال تحصیلی ۸۸-۸۷. فصلنامه زن و جامعه، ۱(۲): ۹۶-۷۹.
- دین محمدی، محمدرضا؛ رفیعی، فروغ؛ پیروی، حمید؛ مهرداد، ندا. ۱۳۸۹. تحلیل مفهوم اجتماعی شدن حرفه ای در پرستاران: رویکرد تکاملی راجرز. مجله دانشکده پرستاری و مامایی علوم پزشکی تهران، ۱۶(۷)، ۲۸-۱۵.
- خواجه رشیدان، فاطمه. ۱۳۸۷. بررسی میزان رعایت هنجارهای اجتماعی توسط دانش آموزان دختر دوره متوسطه استان سمنان. پژوهش نامه علوم اجتماعی، ۲(۱): ۱۳۰-۱۰۱.

- Shayegh S, Azad H, Bahrami H. The survey of internet addiction and its relationship with personality traits in Tehran adolescents. J Fundam Ment Health 2010; 11(2): 149-58.
- Okorodudu, G. N. (2010). Influence of parenting styles on adolescent delinquency in delta central senatorial district, Edo Journal of counselling, 3(1), 58-86.
- Luk, J. W.; Farhat, T.; Jannotti, R.; & Simons-Morton, B. G. (2010). Parent-child communication and substance use among adolescent: Do father and mother communication play a different role for sons and daughters? Addictive Behaviors, 35, 426-431.
- Sim, T., & Wong, D. (2008). Working with Chinese families in adolescent drug treatment, Journal of Social Work Practice, 22(1), 103-118.
- Horigian, V. E.; Suares-Morales, L.; Robbins, M. S.; Zarate, M.; Mayorga, C. M.; Mitrani, V.B.; Zapocznik, J. (2005). Brief strategic family therapy for adolescents with behavior problems. In J. L. Lebow (Eds), Handbook of clinical family therapy (73-101). Hoboken, New Jersey: Jon willy & Sons.
- Hartung, P. J.; Porfeli, E. J.; & Vondracek, F. w. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration, Journal of Vocational Behavior, 66, 385-419.
- Brinkerhoff, D. B., White, L., K, Ortega, S. T. (2007). Essentials of sociology. Belmont: Wadsworth Pub Co.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y. & Cohen, H.L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. Psychology in the Schools, 41, 323-336.
- Chung, K.M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T. & Tasse, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. Research in Developmental Disabilities, 28, 423- 436.
- Fox, R.A., Keller, K.M., Grede, P.L. & Bartosz, A.M. (2007). A mental health clinic for toddlers with developmental delays and behavior problems. Research in Developmental Disabilities, 28, 119-129.
- Gresham, F.M., Sugai, G. & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. Exceptional Children, 67(3), 331-344.
- Matson, J.L. & Boisjoli, J. (2007). Differential diagnosis of PDD-NOS in children. Research in Autism Spectrum Disorders, 1, 75-84.
- Matson, J.L., Fodstad, J.C. & Rivet, T.T. (2009). The relationship of social skills and problem behaviors in adults with intellectual disability and autism or PDD-NOS. Research in Autism Spectrum Disorders, 3, 258-268.
- Matson, J.L. & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. Research in Developmental Disabilities, 30, 249-274.

اثربخشی آموزش هوش معنوی بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان مقطع

متوسطه

ساناز عینی

دکترای روانشناسی تخصصی، دانشگاه محقق اردبیلی
Sanaz.einy@yahoo.com

رامین تقوی

کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل
r.tagavy@yahoo.com

محمد علی وزیری

دانشجوی کارشناسی روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی
vaziri1998@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان مقطع متوسطه انجام شد. طرح پژوهش حاضر، آزمایشی و از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بود. ۴۰ نفر از دانش آموزانی که واجد ملاک های ورود به پژوهش بودند، به شیوه نمونه گیری هدفمند انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در گروه های آزمایش و کنترل قرار داده شدند. گروه آزمایش تحت آموزش هوش معنوی به صورت گروهی قرار گرفت. ابزار جمع آوری داده ها، پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ (۱۹۹۶) بود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که آموزش هوش معنوی بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان تأثیر معناداری دارد ($P < 0/01$). بنابراین با توجه به نتایج پژوهش، توجه به معنویت در مدارس از اهمیت بالایی برخوردار است و عامل مهمی در کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان می باشد.

واژگان کلیدی: هوش معنوی، اعتیاد به اینترنت، مقطع متوسطه.

مقدمه

کاربردهای فراوان اینترنت و جذابیت های آن باعث شده است که در سال های اخیر بسیاری از پژوهشگران و اندیشمندان به مطالعه درباره تاثیرات مثبت و منفی این پدیده بپردازند. مطالعات نشان می دهند که بعضی از دانش آموزان چنان به اینترنت وابسته شده اند که عملاً فرایند زندگی اجتماعی و تحصیلی آنها دچار اختلال شده است. به نظر می رسد اینترنت با همه خوبی ها و فوایدش از کاستی ها و آسیب هایی نیز برخوردار است که همگان به ویژه دولت مردان، اولیا و مربیان و والدین بر آن واقف باشند (ماهاپاترا و شارما^{۵۲۳}، ۲۰۱۸). یکی از اصلی ترین آسیب های اینترنت، وقوع پدیده ای بنام اعتیاد به اینترنت^{۵۲۴} است. امروزه اعتیاد به اینترنت به عنوان یک اختلال روان شناختی در روان شناسی و پزشکی مطرح شده است. به طوری که متخصصان بالینی مواردی از این اختلال را در کلینیک های خود گزارش می کنند و این اختلال، به عنوان شکل جدیدی از اعتیاد در سال های اخیر توجه پژوهشگران را در حوزه روان شناسی، روان پزشکی، جامعه شناسی و حوزه های علمی دیگر به خود جلب کرده است (کاراپارو^{۵۲۵}، ۲۰۱۱). اعتیاد به اینترنتی را خواسته ی غیرقابل کنترل برای استفاده ی افراطی از اینترنت تعریف می کنند که با بی ارزش شمردن زمان های سپری شده بدون اینترنت، عصبانیت، پرخاشگری شدید در موارد محرومیت از آن و تخریب پیش رونده ی زندگی خانوادگی و اجتماعی فرد توأم است. اعتیاد به اینترنت مشکلی است که در جوامع و فرهنگ های مختلف به چشم می خورد. شیوع این اختلال هم در فرهنگ های غربی و هم در فرهنگ های شرقی از ۰/۱ تا ۰/۳۶ گزارش شده است (کو^{۵۲۶} و همکاران، ۲۰۱۲). شیوع این مساله باعث شده است که شناسایی علل، پیامدها، عوارض آن و درمان های مناسب توسط محققان و متخصصان، پیگیری و مورد پژوهش قرار گیرد (لمان^{۵۲۷}، ۲۰۰۱).

بروز پدیده اعتیاد به اینترنت فرایندهای روان شناختی، ارتباطی، اجتماعی و هیجانی دانش آموزان را نیز دچار آسیب می کند (چن، پون و چنگ^{۵۲۸}، ۲۰۱۷). چنانکه نتایج پیشین بیانگر آن است که دانش آموزانی که به صورت افراطی وابسته به اینترنت هستند از لحاظ بهداشت روانی، احساس تنهایی می کنند. همچنین مطالعات انجام شده نشان داده اند دانش آموزانی که دارای اعتیاد اینترنت هستند، در روابط اجتماعی مهارت های لازم را ندارند و از آسیب پذیری بالا و سلامت و بهداشت روانی پایین رنج می برند (آمیچای- و بن-آرتزی^{۵۲۹}، ۲۰۰۳). همچنین نتایج دیگر پژوهش ها نیز نشان داده است که اعتیاد به اینترنت در دانشجویان باعث سردی روابط بین فردی، خانوادگی، دوستانه و اجتماعی شده و نیز باعث تغییر در هویت فردی و اجتماعی دانشجویان گردیده است (یونسس و یوزر^{۵۳۰}، ۲۰۱۸).

از جمله مداخله هایی که می تواند بر اعتیاد به اینترنت دانش آموزان تأثیر داشته باشد، هوش معنوی است. ایمونز^{۵۳۱} (۱۹۹۹) هوش معنوی را نوعی هوش غائی می داند که مسائل معنایی و ارزشی را به ما نشان داده و مسائل مرتبط با آن را برای ما حل می کند. هوش معنوی، داشتن حس معنا و مأموریت نسبت به زندگی و ارزش ها، حس تقدس در زندگی، درک متعادل تر از ارزش مادیات و اعتقاد به بهتر شدن دنیا است. این نوع از هوش، الزاما بنیانی برای عملکرد کارا تر هوش عقلانی و هوش هیجانی است (زهر و مارشال^{۵۳۲}، ۲۰۰۰) و دارای دو مولفه است که یکی، درک و ارتباط با سرچشمه ی هستی و دیگری، زندگی معنوی است. با

1. Mahapatra & Sharma

524. internet addiction

3. Craparo

4. Ko

527 Imann

6. Chen, Poon & Cheng

7. Amichai- Hamburger & Ben-Artzi

8. Yücens & Uzer

531. Emmons

10. Zoher & Marshal

توجه به نتایج تحقیقات، هم هوش و هم مذهب و معنویت در گرایش به اعتیاد نقش دارند و به عقیده ی کینگ^{۵۳۳} (۲۰۰۸) هوش معنوی میانجی تاثیرات معنویت و ترکیبی از معنویت و هوش است. پس اصولاً هوش معنوی نیز باید در اعتیاد نقش تعیین کننده ای داشته باشد؛ چون هر دو سازه ی هوش و معنویت را در خود جای داده است و به افراد اجازه می دهد تا جایی که ممکن است موقعیت را تغییر دهند یا بهتر کنند و در واقع اجازه می دهد موقعیت را اداره کنند (تیری، ۲۰۰۶). معتادان به اینترنت، بعد از مدتی ارتباط خود را با جهان واقعی قطع نموده و خود را در امنیت کاذب خودساخته های، اسیر می کنند. در این شرایط، هویت سردرگم احساس بیگانگی از خود و کاهش مسئولیت پذیری در افراد دیده می شود. بنابراین کاهش هوش معنوی افراد با افزایش اعتیاد به اینترنت دور از ذهن نیست (دریکوند و همکاران، ۱۳۹۳). در بررسی مقایسه ای ارتباط هوش معنوی، انگیزش تحصیلی بر اعتیاد به اینترنت و پیامک در بین دانش آموزان ایرانی و هندی مشخص شد، هوش معنوی یک پیش بینی کننده ی قوی برای رفتارهای اعتیاد گونه از جمله اعتیاد به اینترنت می باشد (قاسمی، ۱۳۹۳). در پژوهش دریکوند و همکاران (۱۳۹۳)، در بررسی رابطه بین هوش معنوی و اعتیاد به اینترنت در شهر اهواز مشخص شد بین هوش معنوی با اعتیاد به اینترنت رابطه معنادار منفی وجود دارد. در بررسی رابطه هوش معنوی و اعتیاد به اینترنت در دانشجویان ورزشکار، نتایج نشان داد بین هوش معنوی و میزان اعتیاد به اینترنت رابطه معنادار و منفی وجود دارد (پروین و همکاران، ۱۳۹۵).

در باب ضرورت انجام پژوهش حاضر باید گفت که امروزه با گسترش دهکده جهانی و همچنین فناوری شبکه های اجتماعی، میزان اعتیاد به اینترنت در نوجوانان افزایش داشته است، همچنین می توان آسیب های روان شناختی زیادی را از جمله پیامدهای اعتیاد به اینترنت برشمرد. از جمله این که افراد وابسته به اینترنت، مهارت های ارتباطی و اجتماعی پایینی دارند و همچنین در حل مساله از راهبردهای ناکارآمد استفاده می کنند. به نظر می رسد که با آموزش هوش معنوی می توان موارد فوق را کنترل و مدیریت نمود. با توجه به اینکه تاکنون تحقیقی به بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی بر کاهش اعتیاد به اینترنت در دانش آموزان مقطه متوسطه نپرداخته است؛ این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی هوش معنوی بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان مقطه متوسطه انجام شد.

روش تحقیق

طرح پژوهش حاضر، آزمایشی و از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. حجم نمونه به تعداد ۴۰ نفر (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه) با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند انتخاب گردید و به طور تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گماشته شد. ملاک های ورودی شامل کسب نمره بالا در پرسشنامه اعتیاد به اینترنت، رضایت آگاهانه و توانایی خواندن و نوشتن بود و ملاک خروج نیز عدم تمایل به ادامه پژوهش و غیبت بیش از سه جلسه در پژوهش بود. جهت گردآوری داده ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

مقیاس اعتیاد به اینترنت: مقیاس اعتیاد به اینترنت یانگ توسط یانگ (۱۹۹۶) ساخته شد و در زمینه سنجش اعتیاد اینترنتی مورد استقبال بسیاری قرار گرفت. این مقیاس دارای ۲۰ سؤال است و هر سؤال در یک طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره گذاری می شوند (به ندرت: نمره یک، گاه گاهی: نمره دو، غالباً: نمره سه، به کرات: نمره چهار، همیشه: نمره پنج). حداقل نمره این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ است. کسب نمره بالاتر نشان دهنده اعتیاد به اینترنت بالاتر است. در مطالعه یانگ و همکاران (۱۹۹۸)، به نقل از علوی و همکاران (۱۳۸۹) اعتبار درونی پرسشنامه بالاتر از ۰/۹۲ ذکر شده و اعتبار به روش بازآزمایی نیز معنی دار گزارش شده است. ویدیانتو و مک موران^{۵۳۴} (۲۰۰۶)؛ به نقل از جعفری و فاتحی زاده، (۱۳۹۰) روایی صوری این پرسشنامه را بسیار بالا ذکر کرده اند. همچنین، از طریق تحلیل عوامل، شش عامل برجستگی، استفاده بیش از حد، بی

⁵³³. King

⁵³⁴. Widiyanto & McMoran

توجهی به وظایف فردی، فقدان کنترل، مشکلات اجتماعی و تأثیر بر عملکرد را به دست آوردند که همه این‌ها نشان‌دهنده روایی آن است. همچنین روایی این آزمون به روش همزمان برابر با $0/81$ و روایی افتراقی $0/62$ گزارش شده است. در نمونه ایرانی علوی و همکاران (۱۳۸۹) روایی محتوایی و همگرا، بازآزمایی ($r=0/82$)، همسانی درونی ($\alpha=0/88$) و تنصیف ($r=0/72$) این پرسشنامه را قابل قبول ارزیابی کردند. همچنین در پژوهش بخشایش (۱۳۹۳) نیز با استفاده از آزمون کرونباخ، پایایی این پرسشنامه $0/96$ گزارش شده و روایی سازه آزمون از طریق تحلیل عامل 67 درصد گزارش شده است. در این پژوهش نیز ضریب پایایی مقیاس اعتیاد به اینترنت از طریق محاسبه آلفای کرونباخ با روش دو نیمه کردن به میزان $0/91$ محاسبه شد.

جدول ۱ مداخله آموزشی و جلسات برنامه آموزشی هوش معنوی

جلسات	هدف
اول	آشنایی آزمودنی‌ها با یکدیگر، اجرای پیش آزمون، گفتگو در مورد مفهوم معنویت و دین و تأثیر آن در زندگی افراد
دوم	آشنا کردن آزمودنی‌ها با ویژگی‌ها و آثار امید و ناامیدی از منظر اسلام، قرآن و بزرگان دین
سوم	توجه دادن آزمودنی‌ها به نقاط قوت خود، با نظر به تأکید خداوند بر توانایی‌های انسان در قرآن کریم
چهارم	کلمه خدا و ارتباط با خدا و یا هر قدرت برتری که فرد به آن ایمان دارد و نیایش و گفتگو با خدا
پنجم	نوع دوستی و انجام کارهای معنوی به صورت گروهی
ششم	ارتباط با مقدسات، خودانگاره خودآگاهی و ارتباط با خود و گوش دادن به ندای درونی
هفتم	بحث درباره بخشش و عدم بخشش و احساس گناه و بخشش خود
هشتم	ایمان و توکل به خداوند
نهم	بحث درباره معنی استقلال براساس آیات و احادیث و صراحت هدف زندگی انسان از دیدگاه قرآن
دهم	قدردانی و شکرگزاری، جمع بندی تمام جلسات و اجرای پس آزمون

پس از اخذ معرفی نامه از اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، با مراجعه به مدارس پسرانه متوسطه دوره دوم شهر اردبیل، از بین ناحیه ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر اردبیل، آموزش و پرورش ناحیه ۱ انتخاب شد. سپس به منظور شناسایی دانش‌آموزان دارای نشانه‌های اعتیاد به اینترنت، پرسشنامه اعتیاد به اینترنت به تعداد ۶۱۷ نسخه در سه آموزشگاه پسرانه دوره دوم متوسطه توزیع گردید. پس از جمع‌آوری و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، تعداد ۱۳ پرسشنامه به دلیل عدم پاسخگویی مناسب حذف گردید و تعداد ۶۰۴ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت. در گام بعد، دانش‌آموزانی که نمرات بالاتر از میانگین در پرسشنامه اعتیاد به اینترنت به دست آورده بودند، مورد شناسایی قرار گرفتند (نمرات بالاتر از ۶۹: در جامعه ایرانی). در این مرحله تعداد ۴۹ نفر نمرات بالاتر از میانگین به دست آوردند. در مرحله آخر تعداد ۴۰ نفر از این دانش‌آموزان که بالاترین نمرات را در پرسشنامه اعتیاد به اینترنت به دست آورده بودند (نمرات بالاتر از میانگین و به صورت ترتیب‌بندی شده)، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). سپس برای گروه آزمایش آموزش هوش معنوی را ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای دریافت کردند. گروه گواه نیز ملاقات‌هایی با آزمونگر داشتند، ولی درمان فعال و مشخصی روی آنها اجرا نشد. با فاصله دو هفته پس از اتمام مداخلات، اقدام به جمع‌آوری داده‌های پس‌آزمون شد. شایان توجه است که برای هر دو گروه رضایت‌نامه اخذ شد که این رضایت‌نامه شامل رضایت والدین شرکت‌کننده بود. در ضمن محرمانه بودن اطلاعات، صادقانه بودن اطلاعات، اصل رازداری و اصل نوع‌دوستی خبررسانی نیز رعایت گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-23 و تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

میانگین سنی در گروه آزمایش $17/35 \pm 2/31$ سال و در گروه گواه $17/14 \pm 1/76$ سال بود.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون اعتیاد به اینترنت در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	گروه	تعداد	پیش آزمون انحراف معیار \pm میانگین	پس آزمون انحراف معیار \pm میانگین
سازگاری اجتماعی	آزمایش	۲۰	$47/15 \pm 6$	$34/45 \pm 6/36$
گواه		۲۰	$48/65 \pm 5/21$	$49/05 \pm 5/46$

نتایج جدول ۲ میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و گواه را در اعتیاد به اینترنت نشان می‌دهد. همانطور که ملاحظه می‌شود نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون در اعتیاد به اینترنت کاهش نشان می‌دهد ولی در گروه گواه تغییر چندانی نکرده است.

قبل از استفاده از تحلیل کوواریانس، پیش فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان می‌دهد که توزیع نمرات متغیرهای وابسته در پیش آزمون و پس آزمون نرمال می‌باشد و داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند ($P > 0/05$). همچنین عدم معناداری آزمون لوین برای متغیر اعتیاد به اینترنت، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است ($P > 0/05$). بنابراین برای بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی (متغیر مستقل) بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان (متغیرهای وابسته) از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد که نتایج آن در جداول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مربوط به میانگین نمرات اعتیاد به اینترنت در دو گروه آزمایش و گواه در مرحله‌ی پس آزمون

منبع	متغیر وابسته	DF	MS	F	P	Eta
گروه	اعتیاد به اینترنت	۱	$3060/30$	$39/99$	$0/001$	$0/51$

همانطور که در جدول ۳ نشان می‌دهد، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، آموزش هوش معنوی بر اعتیاد به اینترنت تأثیر معناداری دارد ($P < 0/01$). به عبارت دیگر، این یافته‌ها بیانگر کاهش اعتیاد به اینترنت در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان انجام شد. براساس نتایج بدست آمده آموزش هوش معنوی بر کاهش اعتیاد به اینترنت دانش آموزان تأثیر معناداری داشت.

این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های قاسمی (۱۳۹۳)، دریکوند و همکاران (۱۳۹۳)، رحمتی (۱۳۹۵) و پروین و همکاران (۱۳۹۵) است. رحمتی (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان داد که بین معنویت و سرمایه‌ی روانشناختی و اعتیاد به اینترنت رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد. دریکوند و همکاران (۱۳۹۳)، در بررسی رابطه بین هوش معنوی و اعتیاد به اینترنت در شهر اهواز نشان دادند که بین هوش معنوی با اعتیاد به اینترنت رابطه معنادار منفی وجود دارد. همچنین پروین و همکاران در بررسی رابطه هوش معنوی و اعتیاد به اینترنت در دانشجویان ورزشکار، نشان دادند بین هوش معنوی و میزان اعتیاد به اینترنت رابطه معنادار و منفی وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که ارتقای هوش معنوی موجب ارتقای مهارت‌های

ارتباطی و حرفه‌ای در افراد شده، جو مساعدی برای آموزش و یادگیری بهتر مهیا می‌کند. با تمرکز بر هوش معنوی، فرصتی فراهم می‌شود تا انسان در مقابل واقعیت‌های مادی و معنوی، حساس باشد و تعالی را هر روز لایه لایه اشیا، مکان‌ها، ارتباط‌ها و نقش‌ها دنبال کند. در تبیینی دیگر، هوش معنوی تأثیر نیرومندی بر عدم گرایش دانش‌آموزان به اعتیاد اینترنتی دارد زیرا معنویت باعث اعتماد به نفس می‌شود و اعتماد به نفس به نوبه‌ی خود باعث افزایش روحیه خوب و احساس سرزندگی می‌شود و این نیز سبب می‌شود که فرد بتواند ذهنی آزاد و باز داشته باشد (رحمتی، ۱۳۹۵).

در کل نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش هوش معنوی در کاهش اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این درمان با آموزش دادن راهکارهای مقابله‌ای مؤثر با رویدادهای آسیب‌زای زندگی، سلامت روانی را افزایش می‌دهد. این روش می‌تواند به صورت فردی و گروهی برای انواع مشکلات بالینی مورد استفاده قرار گیرد و باعث ارتقاء سلامت روانی و واکنش‌های مؤثر و سازگارانه افراد در برابر رویدادهای آسیب‌زای زندگی شود که در مطالعات آینده هم می‌توان آن را مشاهده کرد. در این مطالعه، فقط دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره دوم شهر اردبیل مورد بررسی قرار گرفت. عدم اجرای پیگیری به منظور بررسی تداوم اثربخشی روشهای مورد استفاده بر دانش‌آموزان و همچنین عدم مقایسه این روش با درمانهای دیگر، نیز از محدودیتهای دیگر این پژوهش است؛ بنابراین پیشنهاد میشود مطالعات آتی با کنترل این متغیرهای مزاحم انجام گیرند همچنین اثربخشی رویکرد مورد استفاده در پژوهش حاضر می‌تواند در نمونه‌های بالینی مبتلا به مشکلات روان شناختی مختلف مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

بخشایش، علیرضا. (۱۳۹۳). بررسی عوامل مرتبط با اعتیاد به اینترنت در میان دانشجویان دختر ساکن در خوابگاه های دانشگاه یزد. زن در فرهنگ و هنر، ۱۶(۱)، ۲۹-۴۴.

پروین، نازدار؛ صافدل، حسن و رضایی صوفی، مرتضی. (۱۳۹۵). تحلیل رگرسیون هوش معنوی و اعتیاد به اینترنت دانشجویان شرکت کننده در مسابقات المپیاد ورزشی دانشگاه های فنی و حرفه ای کشور. مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش، ۳(۲)، ۳۹-۴۷.

جعفری، نسیم و فاتحی زاده، مریم. (۱۳۹۰). پیش بینی اعتیاد به اینترنت بر پایه هوش هیجانی در دانشجویان دانشگاه اصفهان. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۲(۴۵)، ۷۹-۸۶.

دریکوند، پروین؛ پونده نژادان، فاطمه و دورقی، باقر. (۱۳۹۳). رابطه بین هوش معنوی و اعتیاد (دلبستگی) به اینترنت. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی.

رحمتی، صمد. (۱۳۹۵). ارتباط سرمایه روانشناختی و معنویت با اعتیاد به اینترنت در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. مجله اخلاق پزشکی، ۱۰(۳۸)، ۷-۱۷.

علوی، سیدسلیمان؛ اسلامی، مهدی؛ مراثی، محمدرضا؛ نجفی، مصطفی؛ جنتی فرد، فرشته و رضاپور، حسین. (۱۳۸۹). ویژگی های روان سنجی آزمون اعتیاد به اینترنت یانگ. مجله علوم رفتاری، ۴(۳)، ۱۸۳-۱۸۹.

قاسمی، ناهید. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه ای ارتباط هوش معنوی، انگیزش تحصیلی بر اینترنت و پیامک در بین دانش آموزان ایرانی و هندی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران. دانشکده علوم انسانی.

- Chen, Z., Poon, K., Cheng, C.(2017). Deficits in recognizing disgust facial expressions and Internet addiction: Perceived stress as a mediator. *Psychiatry Research*, 254: 211-217.
- Craparo, G.(2011). Internet addiction, dissociation, and alexithymia. *Social and Behavioral Sciences*, 3: 1051-1056.
- King DB. (2008). rethinking claims of spiritual intelligence: a definition, model, and measure. [Thesis]. Ontario: Trent University.
- Ko, C.H. Yen, J.Y. Yen, C.F. Chen, C.S. & Chen, C.C. (1151). The association between Internet addiction and psychiatric disorder: A review of the literature. *European Psychiatry*, 19(5), 5-8.
- Lmann, R J. (2001). Reasons for internet use and social anxiety, Pers Individ DifWang W. Internet dependency and psychosocial maturity among college students, *International Journal of Human-Computer Studies*. 55: 919-938.
- Mahapatra, A., Sharma , P.(2018). Association of Internet addiction and alexithymia – A scoping review. *Addictive Behaviors*, 81: 175-182.
- Tirri, K. (2006). Conceptual definition and empirical validation of the spiritual sensitivity scale. *Journal of Empirical Theology*, 19(1): 37-62.
- Yücens, B., Üzer, A.(2018). The relationship between internet addiction, social anxiety, impulsivity, self-esteem, and depression in a sample of Turkish undergraduate medical students. *Psychiatry Research*, 267: 313-318.
- Zohar, D. Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. New York: Bloomsbury; 324.

واکاوی مبانی نظری نابسامانی اجتماعی با رویکرد جامعه شناسی امنیت

علی پورخزایی^{۵۳۵}

محمدعلی حکیم^{۵۳۶}

چکیده:

پژوهش حاضر از نظر ماهیت توصیفی تحلیلی و با روش کتابخانه ای به بررسی واکاوی مبانی نظری نابسامانی اجتماعی با رویکرد جامعه شناسی امنیت می پردازد مفهوم آسیب اجتماعی به تدریج با گسترش شهرنشینی و پیچیده تر شدن زندگی؛ عرصه ی وسیع تری یافت و با بی اعتبار شدن تدریجی هنجارها، اخلاقیات، اعتقادات دینی و ارزش های سنتی و به موازات آن، رواج انواع انحرافات و رفتارهای غیرمتعارف در جامعه؛ آنومی یا نابسامانی اجتماعی نیز دوام و قوام بیشتری پیدا نمود. از همین رو، به علت شدت یافتن نابسامانی های اجتماعی در جامعه، اندیشمندان جامعه شناسی امنیت، سعی در توصیف و تبیین هر چه دقیق تر آنها دارند. چرا که بر این اعتقادند که آنومی یا نابسامانی اجتماعی می تواند نظم و امنیت اجتماعی یعنی اساسی ترین عامل توسعه و رشد فرهنگی، سیاسی و اجتماعی جوامع را مورد تهدید قرار دهد. آنچه گفتنی است اینکه آنومی از رویکرد جامعه شناسی امنیت، همانا باعث زوال فرهنگ و اخلاق عمومی، آسیب پذیری جامعه و نظام، بحران های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی حتی در حادترین شکل، احساس سرخوردگی و ناامیدی نسبت به آینده، بحران هویت، فرار مغزها، تشدید مهاجرت ها، فساد، بیکاری و نابرابری های اجتماعی، فقر، شکاف روز افزون طبقاتی، فشارهای اقتصادی، تضادها و گسل های قومی، خشونت و اختناق، اعتیاد، شورش، تخاصم و دشمنی، نارضایتی، بی اعتمادی، تجاوز و تعدی و بطور کلی ناامنی می شود. بر همین اساس، این مقاله، مفهوم «آنومی» یا «نابسامانی اجتماعی» را به دقت مورد بررسی و ارزیابی قرار داده و با توجه به تعدد بحران ها، مسائل و معضلات ناشی از پدیده آنومی؛ تبیین و تعریفی کامل از زوایای مختلف و ویژگی های آن را ارائه می دهد.

کلیدواژه ها: (آنومی، آسیب اجتماعی، امنیت، جامعه شناسی امنیت)

۵۳۵- دانش آموخته دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزش و مدرس دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین(ع).....
 ali.porkhazai@gmail.com

۵۳۶- دانشجوی دوره دکتری علوم سیاسی و مدرس دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین(ع).....
 mohammadali.h86@gmail.com

مقدمه:

امروزه با بررسی امنیت و مفاهیم و اقسام وسیع آن و نیز تبیین و تحلیل ابعاد آن، متوجه می شویم که هر موضوعی، به تنهایی موضوعی امنیتی تلقی نمی گردد بلکه از طریق یک فرآیند است که مفهومی امنیتی می یابد. این مسأله، ما را متوجه می ساختار اجتماعی امنیت می کند. به عبارت دیگر، هر موضوعی از طریق فرایندی ساختاری و اجتماعی است که به عنوان موضوعی امنیتی، تبلور می یابد. اینجاست که می توان به ضرورت و اهمیت رشته ی «جامعه شناسی امنیت» (sociology of security) بهتر واقف شد زیرا بخش بزرگی از مقوله ی «امنیت» و «ناامنی» در مناسبات اجتماعی و عرصه ی عمومی تعریف می شود و فرد به تنهایی، مورد و موجد مخاطره نیست. مخاطره و عدم مخاطره در قالب اجتماعی، قابل فهم است و از همین روست که گفته می شود جامعه شناسی (sociology)، با امر واقع و موضوع تحقق، مأنوس است تا امر حقیقی و موضوع مکنون بناباین امنیت عبارت است از: داشتن آسودگی خاطر و رهایی از تشویش، اضطراب و هر گونه مخاطره. با این و صف، حال اگر مفهوم فوق را بیشتر مورد بررسی قرار دهیم، ماهیت اجتماعی آن، بهتر مشخص می گردد. و نابسامانی های اجتماعی باعث می گردد که امنیت فردی و اجتماعی افراد جامعه به خطر بیفتد.

بیان مسأله:

مفهوم امنیت، مترادف با در امان بودن است. به عبارت دیگر، موقعی می گوئیم امنیت، عینیت یافته است که افراد جامعه، برخوردار از ایمنی، آرامش، آسودگی و خاطر جمعی باشند و از عوامل و موجبات ترسی و وحشت نیز اثری نباشد. بر این مبنا، امنیت یعنی این که افراد جامعه، از هر گونه تجاوز و تعرضی چون قتل، ضرب و جرح، خشونت، حبس، شکنجه های روحی و جسمی و سایر مجازات های غیر قانونی و در واقع، هر اقدامی که منافی شوون و شخصیت انسانی آنان است مانند فحشاء بهره کشی و ... - که منطبق با موازین منطقی و قانونی نباشد- در امان باشند. لازم است که به جامعه شناسی امنیت، تحت عنوانی که می تواند نظم و امنیت (بخصوص امنیت اجتماعی) را در جامعه برقرار سازد، نگرشی دقیق و عمیق تر داشته باشیم و به مثابه ی رشته ای کارآمد و توانمند از جامعه شناسی، مورد مطالعه و بررسی قرار دهیم. باید بپذیریم که رشته ی «جامعه شناسی امنیت» به رغم داشتن مشابهات موضوعی با دیگر رشته های جامعه شناسی؛ قابلیت آن را دارد که به مناسبات و روابط کنونی افراد جامعه، بیشتر بپردازد و برای رفع معضلات و نابسامانی های اجتماعی و امنیتی، بیشتر بکوشد. بنابراین در این مقاله به واکاوی مبانی نظری نابسامانی اجتماعی با رویکرد جامعه شناسی امنیت پرداخته می شود.

اهمیت و ضرورت تحقیق:

در دنیای پیچیده امروز، علاوه بر مسائل و معضلاتی چون: رشد سریع جمعیت، مسکن، آموزش و پرورش و تأمین غذا؛ دغدغه ی برقراری نظم و امنیت نیز در رأس مسائل جوامع، مطرح می گردد. بدون تردید این باور که تنها ابزار وصول به اهداف امنیتی، همانا قدرت نظامی است؛ ناشی از عدم شناخت پیچیدگی جهان امروز است. آنچه مشخص است اینکه امنیت، ممکن است از ابعاد فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و ... نیز مورد تهدید واقع گردد که بالطبع برای پیشگیری از این گونه تهدیدها، لازم است با نگرشی عمیق بر جامعه و مسائلی که اجتماع را مورد تهدید قرار می دهند و همچنین با رویکردی مبتنی بر دوراندیشی، تهدیدها را بشناسیم و تمام تلاش خود را در جهت کاستن آنها و در صورت وقوع؛ به حداقل رساندن خسارات به کار گیریم. اما این نگرش عمیق و این رویکرد مبتنی بر دوراندیشی، باید نگرش رویکردی متفاوت به امنیت باشد. این نگرش و رویکرد، در واقع می تواند همان نگاه به امنیت، از منظر جامعه شناسی باشد. چنین منظری، با درک لایه های زیرین امنیت و نفوذ به حوزه های پنهان معنایی امنیت، این امکان را برای ما مهیا می کند تا در جهت شناخت تهدیدها و کانون های ناامنی: گام برداریم.

اهداف تحقیق:

واکاوی مبانی نظری نابسامانی اجتماعی با رویکرد جامعه شناسی امنیت.

سؤالات تحقیق:

نقش جامعه شناسی امنیت در نابسامان اجتماعی چیست؟

چهارچوب نظری تحقیق:

پیشینه تحقیق:

امانت حمید پاییز ۱۳۹۰ به بررسی مقاله «امنیت اجتماعی و ارائه الگوی سنجش آن» می پردازد و نتایج نشان می دهد بین وضعیت ناامنی بر اساس فراوانی رخدادهای ناامن کننده با مقادیری که بر اساس فراوانی و اهمیت رخدادهای مذکور محاسبه شده تفاوت وجود دارد و نشان داده می شود که احتمالاً باید در تحلیل شرایط نا امنی علاوه بر تعداد یا فراوانی رخداد، از شاخص اهمیت رخداد استفاده کرد. (امانت، ۱۳۹۰: ۱۴۵-۱۷۵).

محبوبی منش حسین ۱۳۸۱ به بررسی مقاله «امنیت و انحرافهای اجتماعی» انحرافات اجتماعی امنیت (نظم و تعادل) اجتماعی در پارادایم آنومی در حوزه جامعه شناسی است که در چاقوب و در راستای این هدف اصلی، ابتدا ضمن مروری کوتاه بر مفاهیم کلیدی، مبحث بررسی انحرافات اجتماعی، به عنوان تهدید یا آسیب پذیری و نیز به مثابه مسأله های امنیتی به اختصار تبیین گردیده؛ سپس رابطه میان انحرافات اجتماعی و ناامنی جهانی، در بستر فرایند جهانی شدن و جامعه مدرن معطوف به انقلاب اطلاعات می پردازد. (محبوبی منش، ۱۳۸۱: ۱۳۳-۱۵۹)

خوش فرغلامرضا و همکاران ۱۳۹۴ به بررسی مقاله «امنیت اجتماعی و سلامت اجتماعی» (مطالعه موردی جوانان ۲۹-۱۵ ساله شهرقاین) می پردازد و نتایج نشان می دهد که رابطه معنی دار و مستقیمی بین امنیت اجتماعی و سلامت اجتماعی جوانان شهر قاین وجود دارد (خوش فر، ۱۳۷۹: ۷۱-۱۰۲)

معنا و مفهوم نابسامانی اجتماعی:

نابسامانی یا نابهنجاری اجتماعی «از جمله مفاهیمی است که در متون جامعه شناسی، از گذشته مطرح بوده و نسبت به شرایط زمانی و مکانی و مسائل مختلف؛ به طور متمایزی، روز به روز گسترش یافته است. واژه، «نابسامانی اجتماعی» یا «آنومی» و یا «نابهنجاری اجتماعی»: «یک وضعیت بی قاعدگی یا بی هنجاری (normlessness) است که در آن، افراد قادر نیستند، بر اساس یک «نظام از قواعد مشترک» ارتباط متقابل برقرار کنند و نیازهای خود را ارضاء نمایند. در نتیجه نظام فرهنگی و اجتماعی از هم پاشیده می شود» (رفیع پور، ۱۳۷۸: ۱۳).

به عبارت دیگر، عدم توافق درباره هنجارها و عدم یگانگی اجتماعی؛ موجب از هم گسستگی و «از هم پاشیدگی اجتماعی» یا همان نابسامانی اجتماعی می شود. بر همین مبنا، نابسامانی اجتماعی؛ به معنای عدول از هنجارها، زیر پاگذاشتن ارزش ها و نقض قوانین است. از این رو، اگر جامعه نتواند در یک فرایند پرورشی و آموزشی؛ ارزش ها و هنجارهای معتبر و مورد قبول خود را در وجدان فردی و جمعی، درونی کند، نتیجه ی مهم آن، بروز نابسامانی اجتماعی و از هم پاشیدگی اجتماعی خواهد بود.

مفهوم آنومی:

«مفهوم آنومی یا نابسامانی اجتماعی، از سوی جامعه شناسان غربی برای تبیین وضعیت جامعه ی اروپایی در میانه ی قرن نوزدهم و نیز دوران بحران های بزرگ اقتصادی و اجتماعی اوایل قرن بیستم به کار رفته است (معیدفر، ۱۳۸۰: ۸۳). با توجه بدین مطلب، می گوئیم که: بنابراین در تبیین مفهوم آنومی می توان گفت: «در واژگان لاتین، ریشه ی این مفهوم، «آنوموس (anomos)» است که به معنی بی قانونی است. در این زمینه، اولین جامعه شناسی که سعی کرده با این مفهوم، شرایط مشابه ی جامعه ی اروپایی را توضیح دهد امیل دورکیم است» (معیدفر، ۱۳۸۰ صص ۸۶-۸۵).

«دورکیم»، به معضل خودکشی در جامعه پرداخت و آن را ناشی از آنومی یعنی نبود هنجار مشخص اجتماعی و فردی، تلقی نمود. «دورکیم»، بر این عقیده بود که جوامع در شرایط سخت اجتماعی، همچون فشارهای اقتصادی و بیکاری و ... دچار نابسامانی یا آنومی می شوند.

«امیل دورکیم»، (Emile Durkheim) معتقد است که:

«در شرایط اجتماعی مستحکم و پایدار، آرزوهای انسان ها از طریق هنجارها تنظیم و محدود شده است. با از هم پاشیدگی هنجارها (و لذا از بین رفتن کنترل آرزوها)، آنومی یا یک وضعیت آرزوهای بی حد و حصر بوجود می آید. از آنجا که

این آرزوهای بی حد طبعاً نمی توانند ارضاء و اشباع شوند، در نتیجه یک وضعیت نارضایتی اجتماعی دایمی پدید می آید. سپس این نارضایتی، در جریان های اقدامات اجتماعی منفی (نظیر: خود کشی، اقدامات جنایی، طلاق و غیره) ظاهر می گردند که از نظر آماری نیز قابل سنجش می باشند» (رفیع پور، ۱۳۷۸: ۱۸).

از نظر «دورکیم» آنومی سبب آن می شود که هنجارهای اجتماعی، نفوذ خود را بر رفتار فرد از دست دهند و به تعبیری بهتر، نفوذ نظارت کننده ی جامعه بر گرایش های فردی، کارایی اش را از دست بدهد و افراد جامعه به حال خود شان رها شوند. با این تفاسیل، آنومی به شرایطی اجتماعی اطلاق می شود که:

«معیارهای روشنی برای راهنمایی رفتار در حوزه ی معینی از زندگی اجتماعی وجود نداشته باشد... در جامعه هنجارهایی برای راهنمایی افراد وجود نداشته باشد و یا هنجارهای قبلی دچار از هم پاشیدگی شوند» (معیدفر، ۱۳۸۰: ۸۶). پژوهشگران جامعه شناسی امنیت معتقدند، هرگاه چنین شرایطی (شرایط آنومیک)، در جامعه حکمفرما شود، به تبع میزان جرایم و انحرافات اجتماعی نیز افزایش می یابد. آنها می گویند با وجود آنکه در بیشتر جوامع، تمام افراد برای کسب موفقیت و پیشرفت اجتماعی می کوشند، اما امکان دسترسی به وسایل و فرصت های مشروع برای نیل به موفقیت برای همه، یکسان و مساوی نیست. این فاصله و شکاف همانا نوعی آنومی است که با ایجاد فشار بر طبقه ی پایین و گروه های اقلیت، یعنی آن هایی که احتمالاً فرصت های مشروع را کمتر در اختیار دارند؛ نظام اجتماعی را دچار مسائل و معضلات بسیاری می کند.

برهمن پایه، «دورکیم» علت اصلی نابهنجاری و شرایط آنومیک در جوامع معاصر را، از میان رفتن و تضعیف نظارت ها و ضوابط اخلاقی می داند. از این رو، بدیهی است در چنین شرایطی، شیرازه ی نظام اجتماعی، از هم گسسته گردد و نفوذ هنجارها نیز بر افراد، از دست رود.

«رابرت مرتون» (Robert Merton)، دومین جامعه شناسی است که معنا و مفهوم آنومی یا نابسامانی اجتماعی را در وسیع ترین شکل خود به کار می برد:

«رابرت مرتون»، با توسعه ی نظریه ی کنترل دورکیم، واژه ای «آنومی» را به شرایطی تعمیم داد که در آن، هنجارها در تعارض با یکدیگر قرار می گیرند. به عبارت دیگر، هنگامی که نوعی تنش میان هدف های هنجاری قابل پذیرش اجتماعی و ابزارها و شیوه های دستیابی به این اهداف بروز می کند، زمینه ی انحراف فراهم می آید ... به عقیده ی «مرتون»، عدم توازن میان هدف های فرهنگی و نابرابری، منشأی بروز پدیده ی «آنومی» است. (کاضمی، ۱۳۷۷: ۱۲۹-۱۲۸)

دغدغه ی اصلی «مرتون»، همانا تبیین رفتارهای انحرافی، آن هم در ابعاد بسیار وسیع آن است، یعنی هنگامی است که انحرافات اجتماعی در تمام جامعه شیوع یافته و به صورت پدیده ای فراگیر در آمده است، زمانی که رفتارهای انحرافی در میان بخشی مهمی از افراد جامعه؛ به صورتی قانونمند و هنجارمند در آمده باشد.

«مرتون»، سعی دارد:

«این حالت از رفتارهای انحرافی را که در جامعه ی هم عصر او وجود دارد با بکارگیری واژه ی آنومی توضیح دهد. از نظر او نیز، آنومی به شرایطی اجتماعی اطلاق می شود که در آن، هنجارهای اجتماعی فاقد کارایی لازم باشند و تأثیر خود را بر رفتار بخش های وسیعی از افراد جامعه از دست بدهند. به عبارت دیگر، مرتون مفهوم آنومی را به فشاری اطلاق می کند که وقتی هنجارهای پذیرفته شده با واقعیت اجتماعی در ستیز قرار گیرند بر رفتار افراد وارد می آید ... به اعتقاد او، اگر راه های مشروع و قانونی برای کسب ثروت در نظر بخش وسیعی از افراد جامعه، کارآمد نباشد و قادر نباشند از آن راه های مشروع به کسب ثروت برسند، چنین وضعیتی را باید آنومیک دانست» (معیدفر، ۱۳۸۰: ۸۶).

از دیدگاه «مرتون»، آنومی یک درهم شکستگی ساختار فرهنگی است. این شرایط آنومیک هم، وقتی روی می دهد که میان اهداف و هنجارهای فرهنگی یعنی نیازها و ارزش های اجتماعی و امکانات موجود در بستر هر قشر اجتماعی، تفاوتی آشکار وجود داشته باشد. در یک جامعه ی باثبات، معمولاً تعادلی بین اهداف اجتماعی، فرهنگی و راه های مورد پذیرش از سوی عموم مردم برای نیل به آنها وجود دارد که به تبع اگر این رابطه ی متعادل و منطقی، به هم بخورد؛ آنومی یا نابسامانی اجتماعی نیز بوجود می آید.

«بنابر این هم در تعبیر دورکیم و هم مرتون، آنومی یا نابسامانی اجتماعی، به شرایطی اجتماعی اطلاق می شود که در

آن، هنجارهای تعمیم یافته و مورد پذیرش جامعه، تضعیف یا ناکارآمد شده باشند. اما این که چه عواملی موجب تضعیف و یا ناکارآمد شدن هنجارهای تعمیم یافته می شوند، از نظر آنان متفاوت است. ازد نظر دورکیم، توسعه و پیشرفت اجتماعی، هنجارهای سنتی تعمیم یافته و صورت قبول عمومی را سست و بی بنیاد می سازد و در پی آن آنومی اتفاق می افتد؛ اما از نظر مرتون، تأکید نامتوازن بر اهداف و ارزش های اجتماعی بدون در نظر گرفتن شرایط و امکانات اجتماعی است که هنجارهای اجتماعی را ناکارآمد می سازد و موجبات شرایط آنومیک در جامعه را فراهم می کند» (معیدفر، ۱۳۸۰: ۸۷-۸۶).

خلاصه ی تمامی این مطالب و نظریات، ما را بدین نکته رهنمون می سازد که اصطلاح «آنومی» یا «نابسامانی اجتماعی»، یکی از رایج ترین مفاهیم جامعه شناسی است که به طور مستمر به کار گرفته می شود. مفهومی که به معنای عدم پیروی از هنجارها یا آشفتگی و بی هنجاری است. آنچه مشخص است اینکه هنجارها در هر جامعه ای، کم و بیش متفاوتند و آستانه ی تعریف آنومی نیز با توجه به بافت درونی هر جامعه، فرق می کند. از این رو، لازم است که معنا و مفهوم آنومی را از سطوح و ابعاد مختلف، مورد توجه و بررسی قرار داد.

اهمیت مقوله ی نابسامانی های اجتماعی، موجب شده است که به رغم پیچیدگی ها و ابهاماتی که فراراه تبیین و تحلیل آنومی یا نابسامانی اجتماعی قرار دارد؛ ذهن صاحب نظران جامعه شناسی امنیت بطور فزاینده ای به آن مشغول شود. از رویکرد این صاحب نظران، تعاریف و مفاهیم مربوط به آنومی، در طول زمان دستخوش تغییر و تحولاتی گردیده است. با این احوال، جامعه شناسی امنیت سعی دارد تعریفی از آنومی به دست دهد.

بر همین پایه، برخی آنومی یا نابسامانی یا آشفتگی اجتماعی را چنین تعریف کرده اند:

«آنومی عبارت از حالت ذهنی کسی است که به اخلاقیات حاکم و خاستگاه آن، پشت پازده، دیگر اعتقادی به جمع جامعه ی خویش ندارد و خود را مجبور به ثبعت و پیروی از آنها نمی بیند. انسان «آنومیک» از نظر ذهنی سترون می شود و تنها به تمایلات خود می پردازد و مسؤولیت هیچ کس و هیچ چیز را نمی پذیرد» (شیخوندی، ۱۳۷۹: ۷۵).

این تعریف، شاید تا حدودی بتواند طرحی کلی از مفهوم آنومی به دست دهد. اما آنچه در پایان این گفتار لازم است که بدان اشاره و به عبارتی تأکید کرد آن است که اگر مفهوم آنومی یا نابسامانی اجتماعی را در قالب جوامع بزرگ و پیچیده، به کار ببریم تعریف و تبیین دقیق آن با ابهاماتی روبه رو می شود. در صورتی که کاربرد آن در تشکیلات مدیریت و یا در جوامعی با اهداف مشخص و ساده، از تعریف دقیق و روشن تری می تواند برخوردار باشد زیرا که یک سازمان همیشه بر اساس هدف هایش تعریف می شود.

در بیانی تفصیلی تر حال سؤال اینجاست که آنومی و شرایط نابسامان اجتماعی، چه پیامدهایی را به دنبال دارد؟ ما در ضمن مباحث خود، یکی از اساسی ترین پیامدهای شرایط آنومیک را همانا سست شدن نظم و وحدت و اتحاد اجتماعی و کمرنگ شدن روابط اجتماعی دانستیم. اما به یقین این مسأله، تنها پیامد شرایط نابسامان اجتماعی نیست بلکه باید به سایر پیامدها و نتایج منفی چنین شرایطی نیز اشاره کرد و آنها را به دقت و به درستی، مورد تحلیل و بررسی قرار داد. پس ما در بخش بعد از این فصل، به بحث و بررسی در خصوص پیامدهای شرایط آنومیک خواهیم پرداخت، زیرا معتقدیم که نابسامانی اجتماعی یا آنومی، به هر طریق در چارچوب هر تعریفی که در نظر گرفته شوند، تعارض و ناهماهنگی با هنجارهای اجتماعی را در خود مستتر دارند و پیامدهایی را برای جامعه به همراه خواهند داشت. از این رو، باید این گونه تعارض ها و ناهماهنگی ها را مورد بهسازی و تغییر قرار داد.

اما بدیهی است این تغییر و بهسازی، تا حدود زیادی بستگی به مطالعه و بررسی و بطور کلی شناخت پیامدها و عوامل زمینه ساز شرایط آنومیک دارد. لذا در قسمت بعد، محور بحثمان، بررسی پیامدهای شرایط نابسامان اجتماعی خواهد بود. شرایطی که در مطالعه ی مسائل مختلف اجتماعی، بسیار مورد توجه ی جامعه شناسی امنیت قرار گرفته است.

امنیت اجتماعی :

یکی از دشواری های بحث درباره معنای امنیت اجتماعی مرزهای نامعلوم آن با مفاهیم مشابهی چون: امنیت جمعی (Social Security)، تأمین اجتماعی (Public Security)، امنیت عمومی (Public Security)، امنیت ملی (Human Security) و امنیت انسانی (social Security) است. (نصری، ۱۳۹۰: ۵۵)

امنیت اجتماعی به معنای «اطمینان خاطر افراد و گروه های اجتماعی نسبت به تضمین سلامت و هویت خود در قبال مجموعه تحرکات عمدی و تحولات عادی» است. (نصری، ۱۳۹۰: ۷۶) ناامنی اجتماعی زمانی به وجود می آید که جوامع دارای هر نوع هویتی، با تهدیدی برای بقای خود به عنوان یک جامعه روبرو باشند. (Waever, 2008:582)

امنیت اجتماعی با مفاهیم مشابه خود نسبت های مختلفی دارد. امنیت اجتماعی دورترین نسبت را با تأمین اجتماعی دارد. (نصری، ۱۳۹۰: ۷۶) امنیت اجتماعی همان تأمین اجتماعی (social Security) نیست. تأمین اجتماعی ناظر بر افراد است و عمدتاً سرشتی اقتصادی دارد ولی امنیت اجتماعی ناظر بر جمع ها و هویت آن ها است. اما مفهوم امنیت اجتماعی نه به این سطح فردی و پدیده های عمدتاً اقتصادی، بلکه به سطح هویت های جمعی و اقدامات اتخاذ شده برای دفاع از اینگونه «هویت ما» ها ناظر است. (بوزان؛ ویور؛ دووید، ۱۳۸۶: ۱۸۵) متولی تأمین اجتماعی، دولت است، در حالی که تمام کوشش مبحث امنیت اجتماعی این است که سیطره دولت بر حیات گروهی شهروندان را به حداقل برساند و به جای اینکه دولت گروه ها را مهندسی و طراحی کند، گروه ها جهت بخش و الهام بخش دولت باشند. وجه مشترک این دو مفهوم تدارک اطمینان خاطر برای آسیب دیدگانی است که به واسطه زندگی اجتماعی، سلامت و نیروی خود را از دست داده اند. (نصری، ۱۳۹۰: ۷۶)

امنیت اجتماعی مؤثرترین و حیاتی ترین پیوند را با امنیت ملی یافته است. این پیوند در پاره ای وجوه قهری و در بعضی موارد اختیاری بوده است. در تعاریف موسع از امنیت ملی، به ویژه در استانداردهای امنیت ملی پایدار، امنیت ملی مدیون انسجام جامعه ای و انسجام جامعه ای محصول مملکتداری یا حکومت خوب است. (نصری، ۱۳۹۰: ۷۶)

امنیت اجتماعی به توانایی یک جامعه برای حفظ ماهیت اصلی خود در شرایط متغیر و در مواجهه با تهدیدات احتمالی یا واقعی مربوط می شود. به طور اخص، امنیت اجتماعی به تداوم - البته - در محدوده شرایط قابل قبول برای تحول - الگوهای سنتی زبان، فرهنگ، مذهب و هویت ملی ارتباط دارد. این تعریف ارائه هرگونه تعریف عینی برای این که چه زمان برای امنیت اجتماعی تهدیدی به وجود می آید را دشوار می سازد. امنیت اجتماعی ناظر به اوضاع و شرایطی است که جوامع به لحاظ هویتی تهدیدی را درک و مشاهده می نمایند. (اسنایدر، ۱۳۸۴: ۱۶۶)

در امنیت اجتماعی دولت را به عنوان یک دولت و یا یک نهاد ارضی نیست، بلکه به عنوان یک هویت جمعی محسوب می شود. از این دیدگاه، امنیت جامعه ممکن است در قبال هر چیزی که هویت ما را به خطر می اندازد، به خطر بیافتد. (Panic, 2009:31) بر اساس این دیدگاه تهدید نسبت به حکومت ها صرفاً خارجی نیست. عوامل اجتماعی و ساختار آن نقش مهمی در زمینه امنیت ملی دارد. از این رو اگر دولت نتواند به آشتی دادن رابطه بین خود و جامعه بپردازد، به احتمال زیاد کشمکش و رخ خواهد داد. (Saleh, 2010:236)

امنیت اجتماعی با امنیت سیاسی که ناظر بر ثبات سازمانی دولت ها، نظام حکمرانی و ایدئولوژی های مشروعیت بخش به حکومت ها و دولت ها است، ارتباط تنگاتنگی دارد ولی متمایز از آن است. مرزهای دولت و مرزهای اجتماعی تنها به ندرت بر هم منطبق است. این نخستین انگیزه را برای جدی گرفتن امنیت اجتماعی به دست می دهد. انگیزه دیگر این است که حتی در مورد «مردم واحد» هم دولت و جامعه دو چیز متفاوت هستند و هنگامی که موضوع امنیت قرار گیرند، دو منطق متفاوت دارند. جامعه از هویت، یعنی برداشتی که همبدها و افراد از خودشان دارند و آن ها را به عنوان اعضای یک جمع همبسته مشخص می سازد، قوام می گیرد. این هویت ها از سازمان های آشکارا سیاسی مرتبط با حکومت متمایز ولی با آن ها به هم پیچیده اند. زمانی ناامنی اجتماعی وجود دارد که همبدهایی از نوع، تحول یا احتمالی را به عنوان تهدیدی برای بقای خودشان به عنوان یک همبود تعریف کنند. طبق تعریف، امنیت اجتماعی ناظر بر گروه های هویتی بزرگ و بی نیاز از خود است، اینکه گروه ها در عمل چه هستند بسته به زمان و مکان تفاوت می کند. (بوزان؛ ویور؛ دووید، ۱۳۸۶: ۱۸۴-۱۸۳)

بررسی پیامدهای نابسامانی اجتماعی:

در دنیای امروز، آنچه کاملاً آشکار به نظر می رسد این است که به دنبال ایجاد شرایط نابسامان اجتماعی؛ بحران اجتماعی و از هم پاشیدگی اجتماعی بوجود می آید و پیوندهای جمعی افراد جامعه، سست و متزلزل می شوند. در چنین شرایطی، تعهدات متقابل، اعتبار شان را از دست می دهند و افراد جامعه، از هیچ قاعده و قانونی پیروی نمی کنند و خشونت، شورش و تنش در کلیت جامعه شروع می شود.

«امیل دورکیم»، حتی مسأله ی خود کشی را به عنوان یکی از پیامدهای شرایط نابسامان اجتماعی بشری، ذکر می

کند و چنین بیان می نماید که:

در شرایط آنومیک (نابسامان اجتماعی)، اهداف و ارزش های معمول و مشترک، دیگر مورد قبول افراد جامعه قرار نمی گیرند، ضمن آنکه ارزش ها و اهداف جدیدی نیز جایگزین آن نمی شوند در نتیجه ی چنین شرایط اجتماعی، بسیاری از افراد، حالتی روانی مبتنی بر پوچی، بی هدفی، یأس و نومیدی پیدا می کنند و خودکشی نابسامان یا آنومیک شایع می شود ... در این حالت، فرد به حیاتش پایان می دهد نه به خاطر آنکه هنجاری را شکسته و یا از قانونی سرباز زده است، بلکه به این خاطر که بعد از تلاش های بسیار به دلیل ضعف ارزش ها و اهداف اجتماعی و نیز ضعف همبستگی، زندگی را پوچ و بی هدف می یابد (معیدفر، ۱۳۸۰: ۸۷).

بیکاری فزاینده ی پنهان و آشکار، فقر و درماندگی، شکاف عظیم طبقاتی، بی خانمانی و حاشیه نشینی، واسطه گری و بورس بازی، پایین بودن سطح خدمات عمومی و اجتماعی و ... همه و همه از دیگر پیامدهای شرایط آنومیک محسوب می گردند. در این شرایط، فرهنگ جامعه، پویایی خود را از دست می دهد و حاملان و ناشران و متولیان نیز از آن جدا می افتند؛ پس رفته رفته هنجارها و ارزش های مرتبط با آن، مشروعیت و اعتبار خود را در وجدان جمعی از دست می دهند و مجموعه ی باورها و ارزش ها، حالت مسخ شده پیدا می کنند و در سیر قهقرایی می افتند.

در وضعیت آنومیک، افراد جامعه، اعتماد خود را به هنجارها از دست می دهند و کنش آنها تحت تأثیر شرایط جدید، تغییر می کند. آنچه مسلم است اینکه اگر کوچکترین خللی در ایجاد اجتماعی پدید آید و شبهه ای در هر یک از انگاره های هنجاری جامعه ایجاد گردد، آنگاه اساس و پایه و انسجام اجتماعی متزلزل می شود و اعتماد متقابل در روابط اجتماعی از میان می رود:

«در چنین شرایطی، همه فکر می کنند در داد و ستدها مغبون شده اند یا بازی خورده اند. به تدریج، این ناهنجاری فراگیر می شود و روابط اجتماعی دچار هرج و مرج و عصیان می گردد. اگر این پدیده به ارکان تصمیم گیری سیاسی، اقتصادی دولت نیز سرایت کند، آنگاه مجموعه ی جامعه دچار عارضه ی انحطاط و از هم گسیختگی فرهنگی و اخلاقی می شود. لازم به تأکید نیست که جامعه ای که دچار نابسامانی های بالا می شود، امکان توسعه و پیشرفت و بکار گیری منابع مادی و معنوی در راه ترقی را از دست می دهد و در چرخه ی یک دور باطل گرفتار می شود» (کاظمی، ۱۳۷۷: ۱۳۱).

در واقع در شرایط نابسامان اجتماعی، با نادیده انگاشتن سنت ها و درهم شکستن هنجارها و زیر پا نهادن قوانین؛ اتحاد اجتماعی و روابط اجتماعی، سست و شکننده می شود و افراد جامعه، نسبت به خود و یکدیگر بیگانه می گردند.

«دورکیم از جمله پیامدهای دیگر این شرایط را رها شدن فرد به محال خود و بدون راهنما ماندن او، فردگرایی و تعقیب هدف های شخص ... دور شدن احساس شادی، نشاط و سعادت و خوشبختی از افراد جامعه، سرگردانی افراد، شیوع تنازع و کشمکش در جامعه می داند ... از نظر مرتون (هم)، در شرایط آنومیک، قوانین و مقررات تعمیم یافته و مورد قبول جامعه، از سوی افراد مورد تعرض قرار می گیرند و نقض می شوند. دیگر نمی توان براساس هنجارهای معمول پیش بینی کرد که افراد چگونه رفتار خواهد کرد. تبعیت از مقررات موجود صرفاً به خاطر منافع شخصی و ترس از تنبیه، امکان پذیر می شود و از همه مهمتر آنکه به جای هنجارهای تعمیم یافته و مشروح که الگوی واحد رفتاری جامعه هستند، الگوهای رفتاری متعدد نامشروح، جایگزین می شود. در چنین جامعه ای، بزهکاری، جرم و خودکشی، شیوع عام می یابد.» (معیدفر، ۱۳۸۰: ۸۸-۸۷).

امروزه پیامدهای شرایط نابسامان اجتماعی را می توان بر مبنای معیارها و ضوابط مختلفی مورد توجه و بررسی قرار داد. عدم توانایی فرد در تطبیق با جامعه، نارسایی ساختارهای اجتماعی و مسائل مرتبط با نهادهای اجتماعی و فرهنگی، از جمله مواردی هستند که در هنگام و تحلیل بررسی پیامدهای شرایط آنومیک؛ مورد توجه و مطالعه ی جامعه شناسی امنیت قرار گرفته است.

بر این اساس، پیامدهای شرایط نابسامان اجتماعی را می توان به شرح ذیل، به بررسی و ارزیابی نمود:

(۱) آن دسته از پیامدهای چنین شرایطی که شامل برخی از رفتارهای انحرافی می شوند، بزهکاری، اعتیاد به مواد مخدر و خودکشی و

(۲) آن دسته از پیامدهای شرایط نابسامان اجتماعی که به بی نظمی و ناهماهنگی اجتماعی، مربوط می شوند، مانند: قومیت گرایی، از هم گسیختگی نظام خانواده، کشمکش، فقر، تعدی و تجاوز، بیکاری و

در همین راستا، «مرتون» در شرایط آنومیک، چهار الگوی رفتار نابهنجار را توضیح می دهد که مصادیق آن: بوروکراسی مخرب، انواع مشاغل و فعالیت های غیر قانونی مثل احتکار، قاچاق و کلاهبرداری، اعتیاد و نهایتاً شورش و خشونت های سامان یافته و یا بی سامان هستند» (معیدفر، ۱۳۸۰: ۸۸).

بر همین اساس، در شرایط آنومیک باید اذعان نمود که قوانین و مقررات جامعه از اعتبار عمومی برخوردار نیستند در جامعه نسبت به آنها، نگرش نسبتاً منفی وجود دارد. در شرایط فوق، قوانین و مقررات برای حصول به موفقیت ناکارآمد و ناتوان بنظر می رسند و در واقع، قانون و مقررات صرفاً از طریق نظارت و کنترل نزدیک و شدید ضابطان آن، قابلیت اجرایی می کرد در غیر این صورت، کسی به آنها توجهی نمی کند. به عبارت دیگر، در شرایط نابسامان و آشفتگی اجتماعی، بسیاری از افراد جامعه، موارد نارضایتی خود را نسبت به اجرای قانون ابراز می کنند.

در اینجاست که جامعه شناسی امنیت، این شرایط نابسامان اجتماعی و پیامدهای سوء و مخرب آن، حساس می شود. چرا که عدم رعایت قوانین و موازین اجتماعی و به تعبیر دیگر بی قاعدگی و بی نظم اجتماعی و همچنین رواج و شیوع جرایم مختلف و متعدد در جامعه و از سوی دیگر، بی توجهی و ناتوانی دستگاه امنیتی در جهت برقراری نظم و امنیت و عدم شناخت کافی از عوامل بحران ساز و ایجاد کننده ی شرایط نابهنجار و نابسامان در جامعه و ... همه و همه، سبب نارضایتی مردم و سوء استفاده ی بیش از پیش از پیش مجرمان از فضای ناامن جامعه خواهد شد.

از این رو، ضرورت طراحی یک جامعه ی امن، بر پایه های روابط و مناسبات سازگار و تعریف و تحدید مفاهیم اساسی مانند: ارزش ها، واقعیت ها، منافع و مصالح، فرد و اجتماع، مردم و دولت فرهنگ و اقتصاد، دین و سیاست، اهداف و قدرت و ... لازم بنظر می رسد. و این موضوع تحقق نمی یابد مگر اینکه به «امنیت» به عنوان مهمترین ارزش یک «جامعه» بیش از پیش اهمیت دهیم. یک جامعه ی نابسامان، چیزی عایدش نخواهد شد جز ناامنی.

«با مروری بر تاریخ جوامع در می یابیم که امنیت همیشه یکی از مسائل اساس و حیات بوده است. جوامع همواره با دو تهدید رو به رو بوده اند:

۱- تهدیدی از بیرون، ۲- تهدیدی از درون. دشمنان خارجی و هرج و مرج طلب ها همیشه تهدید های بالقوه ای بوده اند که آرامش و ثبات جامعه را در معرض خطر قرار داده اند. بدیهی است این خطر های بالقوه و همیشگی، حکومت ها و دولت ها را بر آن داشته تا برای استقرار نظم و ثبات، بیش از هر چیز به مسأله ی امنیت و راه های استقرار آن در جامعه بیندیشند» (خوش فر، ۱۳۷۹: ۲۳).

آنچه روشن است اینکه پیامدهای شرایط نابسامان اجتماعی، مصالح و منافع هر جامعه و استقلال، ثبات و مشروعیت و مقبولیت آن را به خطر می اندازد. از این رو، باید بدین پیامدها، به علت تنوع و تعددشان، توجه ی لازم را نمود.

«امروزه آسیب ها و نابسامانی های اجتماعی، در واقع جلوه های جزئی و فرعی تهدیدها و آسیبهای امنیتی اند که در بالاترین حد خود؛ سلامت اخلاقی و نظم و امنیت عمومی و ملی جامعه را خدشه دار می کنند. در این میان، ملاک ها و معیار هایی چون بین المللی شدن مسائل و وقایع داخلی، عامل فراگیری (مانند بحران های شهری وسیع، تنش های قومی گسترده و یا مسأله ی مواد مخدر) و عامل تداوم (مانند انفجار جمعیت، افزایش قاچاق مواد مخدر)، هر کدام می توانند نابسامانی های جامعه را به تهدید و آسیب امنیتی تبدیل کنند. در این شرایط (آنومیک) است که معیارها و ارزش های سنتی و اصیل جامعه، بی آنکه با هنجارهای جدیدی جایگزین گردند، تضعیف می شوند. به عبارت دیگر، نظارت ها و ضوابط اخلاقی، کمرنگ می شوند و یا به طور کلی از بین می روند و در نتیجه، شیرازه ی تنظیم های اجتماعی، از هم گسیخته می گردند. در این شرایط است که رفتارهای مجرمانه و انحرافی و بحران زا، تمام جامعه را در بر می گیرد و به صورت آسیب های امنیتی شایع در می آیند» (لرنی، ۱۳۸۳: ۱۵۱).

در چنین شرایطی، پیامدهای نابهنجار اجتماعی؛ افراد جامعه را تبدیل به اشخاصی بی اراده، سرگشته بی هدف در عرصه ی متلاطم زندگی می نماید و جنبه های پویا و جذاب فرهنگ و ارزش های اصیل جامعه را از بین می برد.

«به طور کلی باید اذعان نمود که پیامدهای بحران زای شرایط نابسامان اجتماعی و نتایج مخرب آسیب های امنیتی، آنچنان گسترده و دامنه دار هستند که نمی توان به آسانی آنها را مورد مطالعه، نقد و بررسی قرار داد؛ فقط می توان گفت که همه ی این آسیب ها و نابسامانی ها - حال به درجاتی - قابل حل، رفع و پیشگیری هستند. البته بدین شرط که به طور همه

جانبه و ریشه ای، لایه های آشکار و پنهان چنین مسائل و معضلاتی را مورد تبیین، شناخت و بحث و بررسی قرار دهیم و نتایج و یافته های علمی به دست آورد را در قالب برنامه ریزی های کوتاه مدت، میان مدت و بلندمدت به کار گیریم» (لرنی، ۱۳۸۳: ۱۵۲).

به هر حال آنچه آشکار است اینکه در دنیای امروز، پیامدهای منفی شرایط نابسامان اجتماعی، افزایش چشمگیری یافته است. مثلاً اگر به آمار و اطلاعاتی که در خصوص ازدیاد و تشدید این پیامدها، وجود دارند توجه نماییم، در خواهیم یافت که معضلات و ناهنجاری های اجتماعی به قدری وسیع و دامنه گیر شده که حالت مزمنی را پیدا کرده اند. از این جهت، طبیعی است که بگوییم مسائل و معضلات اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی جوامع؛ شرایطی را بوجود می آورند که پژوهشگران از آن به «آنومیک» یا همان «شرایط آشفته و نابسامان اجتماعی»، تعبیر می نمایند.

حال اگر بخواهیم از این شرایط آنومیک گذر کنیم و به نظم و امنیت و قوام و کارآمدی جامعه بیفزاییم، لازم است به لحاظ ساختار سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، اقتصادی؛ بستر روانی- فرهنگی مناسبی جهت اصلاحات بنیانی جامعه، فراهم سازیم. پیامدهای شرایط نابسامان اجتماعی، از چنان وسعت و دامنه ای برخوردارند که جز با اصلاحات اساسی و بستر فرهنگی مناسب، امکان رفع آنها در کوتاه مدت، وجود نخواهد داشت. بدیهی است در صورت عدم اصلاحات و اقدامات اساسی پیشگیرانه و عدم تحلیل و بررسی و ریشه کاوی پیامدهای شرایط نابسامان اجتماعی (که همچنان رو به تشدید هستند)؛ آشفته گی های اجتماعی روز به روز بیشتر خواهند شد و گذر از شرایط نابسامان اجتماعی، بالطبع سخت تر خواهد گردید. معنا و مفهوم جامعه شناسی امنیت:

«جامعه شناسی امنیت چیست؟ پرسشی است که باید برای آن، با عنایت به ویژگی های قابل توجهی این رویکرد امنیتی- اجتماعی؛ پاسخی جامع و کامل یافت. طرح این پرسش، گرچه بدیهی می نماید؛ اما باید اذعان داشت که تعریف و تبیین جامعه شناسی امنیت، بسیار دشوار می باشد.

بحث در خصوص «جامعه شناسی امنیت» به عنوان علمی جدید و عرصه ای نوین در حوزه ادبیات مطالعات امنیتی، مستلزم پذیرش این واقعیت مسلم است که: امنیت، برآمده از جامعه است. به عبارت دیگر، امنیت؛ محصول تعامل ساختارهای اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی است. در واقع، جامعه برای دستیابی به امنیت نسبی، گریزی از پرداختن به رویکرد اجتماعی ندارد.

با این تفصیل، جهت بررسی و تبیین معنا و مفهوم جامعه شناسی امنیت؛ باید به روش شناسی (methodology) آن، توجهی خاصی داشت. یعنی اینکه در ابتدا باید «جامعه شناسی» را به روشی تعریف کرد که براساس آن بتوان امنیت را در روابط اجتماعی گنجاند و تشریح کرد.

«جامعه شناسی به مثابه ی علمی که زندگی گروهی انسان ها و نتایج و آثار روابط و رفتارهای اجتماعی را مورد مطالعه قرار می دهد، دارای دو مسأله ی اساسی است: یکی مسأله ی نظم دوم مسأله ی تغییر... (از این رو، امنیت را می توان در رویکردی جامعه شناختی (sociological)، و وضعیتی توصیف کرد که در آن، تعادل اجتماعی برقرار باشد). آنچه اهمیت دارد آن است که بدانیم اگر در گذشته، متاثر از گفتمان عقل دکارتی، بین تغییر و نظم، رابطه ای دو انگارانه برقرار بود، امروزه از آن تقابل های تألیفی، شالوده شکنی شده و این مقولات (نظم و تغییر) در واقع دو روی یک سکه، تلقی می گردند» (عسگری، ۱۳۸۱: ۹۴).

بر این اساس؛ برقراری، دوام و قوام نظم و همچنین ایجاد و مدیریت تغییرات، با هدف برقراری نظمی مجدد، می توانند به مثابه ی محورهای اساسی در جامعه شناسی امنیت، مورد توجه باشند اما آنچه در اینجا و در ادامه ی بحثمان، لازم به بیان است همانا بازگشایی معنا و مفهوم جامعه شناسی امنیت است.

رشته ی جدید «جامعه شناسی امنیت»، از دو حوزه مهم و مستقل به نام های «جامعه شناسی» و «امنیت»، ترکیب شده است. ترکیبی که خود موجب بوجود آن یک گرایش علمی جدید و بین رشته ای گردیده است. جامعه شناسی امنیت، به عنوان رشته ای کارا و جدید؛ اهداف و مقاصد خاصی را دنبال می کند و به همین دلیل از اهمیت بسزایی نیز برخوردار است. از آنجا که «جامعه شناسی»؛ علمی جوان و متعلق به قرن بیستم (البته از حیث تبارشناسی (genealogy)، دارای پیشینه ای طولانی است) می باشد و از سوی دیگر، از آنجا که «جامعه شناسی امنیت» نیز به عنوان موضوعی نوین، متعلق به سال های

آخر قرن بیستم است؛ پس می توان گفت که آینده ای روشن در انتظار این رشته می باشد. به عبارت دیگر، ما در قرن بیست و یکم، شاهد رشد و توسعه ی بیش از پیش آن خواهیم بود و کار آمدی و قابلیت های منحصر به فرد این رشته را به وضوح یا به صراحت خواهیم دید.

حال اگر بخواهیم با کمک از بحث های و نظریات متنوع جامعه شناسی، برای تبیین امنیت و ریشه های اجتماعی آن، استفاده نماییم و همچنین اگر خواسته باشیم در خصوص جامعه شناسی امنیت، بحث کنیم؛ در ابتدا باید تعریفی از امنیت داشته باشیم و اصول آن را بشناسیم و سپس جامعه شناسی را مورد تجزیه و تحلیل و بحث و بررسی قرار دهیم.

آنچه مسلم است بدون ارائه ی تعریفی از امنیت، نمی توان مقوله ی «جامعه شناسی امنیت» را سامان داد. ما پیش از این، دوباره معنا و مفهوم امنیت و تعاریف آن، به اجمال سخن گفتیم بنابراین شاید چندان ضرورت نداشته باشد که باز بدین موضوع و تبیین مفهوم امنیت، بپردازیم اما بنظر می رسد که در اینجا، اشاره به برخی از نکاتی که پیرامون موضوع امنیت وجود دارند، می تواند در تبیین هر چه بهتر جامعه شناسی امنیت؛ به ما کمک شایسته ای نماید.

یکی از این نکات، آن است که بگوییم در رابطه با امنیت؛ رویکردهای مختلفی، طرح شده اند، از جمله اینکه: انسان چه به لحاظ عینی و ساختاری و چه از نظر ذهنی (احساس امنیت)، از امنیت برخوردار می باشد. لذا بر این اساس، می توان گفت که امنیت یعنی: عدم تهدید نسبت به حقوق افراد، اعم از حقوق فردی و اجتماعی. با این تعریف، هم بعد عینی امنیت یعنی عدم تهدید حقوق مذکور؛ و هم بعد ذهنی آن، یعنی این احساس که هیچ حقوقی، مورد تعدی و تعرض قرار نمی گیرد؛ لحاظ خواهد شد. لذا با توجه به تعریف مذکور، حال می توان ابعاد جامعه شناسی امنیت را مورد بررسی قرار داد و بالطبع آن را تعریف نمود. از این رو، جامعه شناسی امنیت؛ عبارت است از: بررسی شرایط اجتماعی که در آن ابعاد عینی و ذهنی امنیت، کاهش یا افزایش می یابند.

بر این اساس، حال شاید بتوان گفت که معنای «جامعه شناسی امنیت» (بر خلاف آنچه که تصور شده است) در مقایسه با مفاهیم مشابه ی دیگر؛ قابل فهم تر است:

«همان گونه که جامعه شناسی مثلاً ارتش، به سازمان ارتشی به مثابه ی سازمانی اجتماعی و منشأی اجتماعی دیوان سالاری نظامی می پردازد و جامعه شناسی دین، رابطه ی دین با سایر نهادهای اجتماعی و زمینه ی اجتماعی پیدایش و گسترش ادیان را مورد بررسی قرار می دهد؛ جامعه شناسی امنیت (نیز) به مکانیسم ایجاد و گسترش امنیت در زمینه ی اجتماعی می پردازد. این که امنیت و ناامنی چگونه در تعامل بین نهادها و گروه ها شکل می گیرد، موضوع اصلی جامعه شناسی امنیت است» (نصیری، ۱۳۸۱: ۶۱۳).

با توجه به این توضیح و در راستای تبیین معنا و مفهوم و موضوع جامعه شناسی امنیت، می توان ادعان داشت که بستر و زیربنای امنیت، جامعه است. جامعه ای که غفلت از آن، پیامدهای آسیب زایی به همراه خواهد داشت. از این رو، هر گونه نابسامانی و بی نظمی (arrhythmia) در حوزه های مختلف اجتماعی، نمودی در وضعیت امنیتی اجتماع خواهد داشت.

بنابراین باید گفت که از دیدگاه جامعه شناسی امنیت؛ برای دستیابی به امنیت پایدار در جامعه، ضروری است که درون مایه های روابط تبادلات اجتماعی، دقیق تعریف و تبیین شوند. بدین معنا که روابط اجتماعی، بطور دقیق تعریف و تبیین شوند بدین معنا که روابط اجتماعی، بایستی برقرار داد و تعهد اجتماعی استوار باشند؛ نه اینکه بر اساس اجبار و منافع فردی، تنظیم گردند. یقیناً هر چه روابط اجتماعی، مستحکم تر و منسجم تر باشند؛ امنیت نیز بالطبع پایدارتر و مداوم تر خواهد ماند و زمینه ی شکل گیری و ایجاد مقوله ای بنام «سرمایه ی اجتماعی» (social capital)، افزایش خواهد یافت:

«سرمایه ی اجتماعی به تعبیری، آن نوع روابط اجتماعی است که مبتنی بر اعتماد و روابط متقابل باشد. در واقع جوهره ی سرمایه ی اجتماعی، کیفیت این روابط است. سرمایه ی اجتماعی را می توان به مثابه ی منبع کنش جمعی (collective action) در نظر گرفت که منتهی به نتایج وسیعی می گردد. نرخ بالای سرمایه ی اجتماعی، نشانه ی یک جامعه ی قوی بوده ... در مجموع می توان بیان داشت اهمیت این مقوله، به حدی است که موفقیت جوامع و افراد و به نوعی امنیت جامعه؛ به آن بستگی دارد» (عسگری، ۱۳۸۱: ۹۷)

با عنایت به مطالب فوق، می توان چنین نتیجه گرفت که برای درک امنیت، باید به ناچار به بستر اجتماعی (social

(basis) آن مراجعه نماییم و بدین ترتیب به درکی بومی از امنیت که بتواند مبنای تحلیل (analysis) و تصمیم گیری (decision making) قرار گیرد، نایل گردیم. آنچه مشخص است انجام این مهم و همچنین بررسی روابط اجتماعی هر جامعه، از عهده و توان هر پژوهشگری بر نمی آید. از این رو، لازم است که صاحب نظران جامعه شناسی امنیت، با نفوذ به لایه های اجتماعی امنیت؛ به تبیین ساخت اجتماعی امنیت همت بگذارند و بدین وسیله تصویری دقیق از امنیت، طراحی و ارائه نمایند.

از این رو، جامعه شناسی امنیت، علمی است که با تحلیل و بررسی نقاط قوت و وضعیت موجود یک جامعه، سعی دارد تا بلکه به تصویری شفاف از آینده آن جامعه دست یابد. آینده نگری و تحلیلگری دقیقی که قابلیت های برنامه ریزی های دستگاه اجرایی را افزایش می دهد.

«اگر چه بسیاری از عالمان علوم اجتماعی، آینده نگری و ارائه ی راهکار عملی در خصوص آینده را امری خارج از حیطه ی علوم انسانی دانسته و آن را امری غیر علمی که از عهده صاحبان نیرو های ماورایی بر می آید، می دانند، اما جامعه شناسی امنیت ... این رسالت را برای خود قایل است تا با استناد به تحلیل های ارائه شده و نظریه ی اجتماعی ساخته و پرداخته شده از امنیت، به ارائه ی راهبرد برای مقابله با کانون های ناامنی و افزایش ضریب امنیتی، همت گمارد. بر این اساس، جامعه شناسی امنیت، شأنی راهبردی نیز دارد. با توجه به آنچه گفته شد، معلوم می گردد که جامعه شناسی امنیت در برگزیده ی سه رسالت نظریه ی پردازی بومی، تحلیل اجتماعی و در نهایت کمک به سیاست گزاران در مقام امنیت سازی می باشد و این سه شأن منجر شده تا اهمیت و برجستگی ویژه ای بیابد که رشد و اعتلای آن را در سال های بعدی، ممکن و مسیر می سازد» (افتخاری، ۱۳۸۱: ۲۵۳-۲۵۲).

با عنایت بدین مطالب، امنیت را می توان در رویکردی جامعه شنا سانه، مفهومی عام گسترده دانست که خرده نظام های جامعه به آن معنی می دهد؛ همچون: امنیت اقتصادی، اجتماعی، امنیت اخلاقی، امنیت قضایی و به عبارت دیگر، امنیت در کنار چنین مفاهیمی است که معنی پیدا می کند.

بر این اساس، می توان جامعه را یک کل واحد در نظر گرفت نظام اجتماعی را نیز مجموعه ای از خرده نظام ها. حال اگر عدم تعادل در جامعه، از حدی فراتر رود، نظام اجتماعی هم تعادلش را از دست خواهد داد و بالطبع دستخوش بحران می شود و ناامنی بوجود می آید. از این لحاظ، امنیت را می توان از دیدگاه جامعه شناسی، وضعیتی توصیف کرد که در آن، تعادل اجتماعی برقرار است. با این تفاسیل، می توان گفت که برهم خوردن تعادل نظام اجتماعی (یا به عبارتی همان خرده نظام ها)، در هر یک از جوامع؛ باعث ناامنی می شود. از این لحاظ، خالی از فایده نخواهد بود که برای تبیین بهتر معنا و مفهوم جامعه شناسی امنیت؛ به ناامنی های حاصل از عدم تعادل در جوامع مختلف نیز اشاره ی نماییم. در این زمینه پژوهشگران، جوامع را به سه نوع، تقسیم می نمایند:

۱- جامعه ی بسته یا جامعه ی سنتی.

۲- جامعه ی نیمه بسته.

۳- جامعه ی باز.

در «جوامع بسته» که معمولاً می توان آن را معادل جامعه ی سنتی پنداشت: نهاد سیاست و قدرت، بر سایر نهادها سلطه دارد. در چنین جامعه ای، فرد مانند عضوی از پیکر جامعه قطعه ای از ماشین اجتماع به شمار می آید و فردیت و استقلال فردی، در پایین ترین حد می باشد.

باید توجه داشت که در جامعه ی بسته، این صاحبان قدرت هستند که برای دیگر اعضای جامعه؛ تصمیم می گیرند و در واقع افراد، هیچ نقشی در تعیین سرنوشت خویش ندارند در «واقع نیمه بسته» نیز که قواعد یک جامعه ی سنتی یا بسته بر آن سیطره دارد، اراده افراد تا جایی تأثیرگذار است که با منشأی قدرت، تعارضی نداشته باشند. در چنین جوامعی، افراد تنها در چارچوب مصالح و منافع یک قدرت برتر، می توانند به اعمال نظر بپردازد.

اما برخلاف این جوامع، «جامعه ی باز» جامعه ای با ثبات، پایدار و از نظر تعادل ساخت اجتماعی (social structure)، پویاست که در آن: نهادها و خرده نظام ها از روابطی پایاپای و تعادلی مناسب برخوردارند.

با وجود این باید اذعان نمود که در تمامی این جوامع، ناامنی و نابسامانی؛ به نوعی شایع است که «جامعه ی بسته،

(اگر چه) از ثبات و امنیت بالایی برخوردار است. (ما) این امنیت صوری، به بهای ناامنی عمومی به دست آمده است و زیر چتر ثبات سیاسی قرار دارد. این جامعه در بطن خود همواره مستعد ناامنی است و تعادل در ساخت اجتماعی آن، تعادلی ثابت اما شکننده است ... در این جامعه، نوعی ناامنی نهادینه شده وجود دارد که می توان آن را «ناامنی قدرگرایانه» خواند. افراد و نیروهای اجتماعی، احساس می کنند که دیگران برای سرنوشت آنها تصمیم می گیرند و بر آنها، جبر حاکم است. اینان در کمین فرمت هایی برای خروج از این سلطه اند و به محض اینکه نیروهایشان فرصت لازم را برای ظهور پیدا کرد، با خشونت از زیر این اجبار خارج می شوند و با آن می ستیزند. در چنین جامعه ای، اصولاً فرهنگ حاکم، فرهنگ اجباری و آمرانه است.» (باقی، ۱۳۷۶: ۳۰)

در جامعه ی باز، بالعکس جوامع بسته یا نیمه بسته؛ ثبات و قدرت، سخت و شکننده نیست بلکه چون حصار ی انعطاف پذیر با ضربه های وارده فرو رفته، جابه جا می شود و دوباره به جای مناسب خود باز می گردد. اما این گونه جوامع نیز از خطر و تهدید مصون نیستند زیرا:

«در صورتی که روابط مناسب میان خرده نظام ها و استقلال در عین همکاری میان نهادن ها از بین برود و عدم تعادل از حدی که قابل اصلاح است، تجاوز کند، این جامعه در معرض نوعی دیگران ناامنی است. رشد ناموزون فردیت و محو کامل ارزش های مشترک، از عوارضی است که جامعه ی باز را تهدید می کند. (به همین ترتیب) رشد خود خواهی و سست شدن همبستگی اجتماعی (social correlation)، جامعه را دچار بی هنجاری می کند و «ناامنی آنومیک (anomic insecurity) پدید می آید.» (باقی، ۱۳۷۶: ۲۲).

بر این اساس، جامعه شناسی امنیت؛ بهترین راه خلاصی از این وضعیت (ناامنی) را همانا بازگشت به تعادل (equilibrium) و همبستگی اجتماعی می داند. تعادل و توازن که در آن، منافع مشترک و ارزش های مشترک، شکل و محتوا می گیرند. از این دیدگاه، لازم است که برای برقراری امنیت و ثبات؛ به سوی جامعه ی مدنی و استقرار نهادهای دموکراتیک گام برداشت. آنچه مسلم است، از رویکرد جامعه شناسی امنیت؛ بروز ناامنی در جامعه و عدم سعی و تلاش در جهت رفع آن، می تواند به زخم چرکین و مزمنی بدل شود که رهایی از آن، بسیار سخت و دشوار خواهد بود.

با این تفاسیل، حال می توان چنین بیان نمود که جامعه شناس امنیت به مکانیسم برقراری، حفظ و گسترش امنیت در عرصه ی اجتماعی می پردازد. به تعبیری دیگر، موضوع اصلی جامعه شناسی امنیت، آن است که «باید امنیت و ناامنی؛ چگونه در تعامل بین نهادها و گروه ها شکل می گیرند. البته باید یادآور شد که در جامعه شناسی امنیت، مناسبات گروه های اجتماعی با دولت مطرح نیست بلکه تحقق امنیت در قالب روابط اجتماعی و اجتماعی شدن افراد مورد توجه است. به عبارتی، جامعه شناس امنیت سعی دارد به ایجاد امنیت در بستر اجتماعی و روابط بین افراد و نهادها بپردازد. در حقیقت می توان گفت که:

«رفتار یک فرد در اجتماع به لحاظ جامعه شناسی امنیت، مد نظر نیست، همچنین امنیت ملی نقطه ی آغاز تحلیل جامعه شناختی امنیت نمی باشد. آنچه در جامعه شناسی امنیت، اهمیت اساسی دارد رفتار گروه ها و سازمانهایی است که افراد متعلق به هویت یکسان را در خود جمع آورده و امنیت هویت آنها، امنیت ملی را متأثر می سازد. همه رفتارهای همه ی ساکنان یک سرزمین هم در قالب جامعه شناسی امنیت مورد توجه نیست، بلکه رفتارهای اجتماعی ای مورد نظر است که در تضعیف یا تحکیم امنیت ملی دخیل است. به عنوان مثال، شیوه برگزاری مراسم عروسی از جانب افراد متعلق به یک اقلیت، مسأله ی جامعه شناسی امنیت نیست. اما اگر در این مراسم، مناسبات یا برنامه ای پدیدار شود که به وفاق اجتماعی لطمه زند، باب جامعه شناسی امنیت باز می شود. مثلاً برگزاری مراسم یاد بود برای یک شخصیت تاریخی ... تا اما اگر در چنین مراسمی، اعمال یا افکاری در خصوص انسجام اجتماعی (social solidarity)، تمامیت ارضی و حاکمیت ملی مطرح شود؛ رویداد اجتماعی مذکور قابل بررسی جامعه شناختی است، چون امنیت یک هویت، نسبت به امنیت هویت دیگر؛ مخاطره ساز شده است» (نصیری، ۱۳۸۱: ۱۲۴-۱۲۳).

لذا به اجمال می توان گفت که در جامعه شناسی امنیت، متغیر اصلی همانا «گروه های اجتماعی» هستند و بر همین اساس، معنا و مفهوم جامعه شناسی امنیت، چیزی نیست جز: ایجاد امنیت در بستر تعامل بین گروه های اجتماعی. بررسی ویژگی های اساسی جامعه شناسی امنیت:

امروزه می توان ویژگی های ذیل را به عنوان محورهای اساسی در جامعه شناسی امنیت، مورد توجه قرار داد.

۱- برقراری نظم (regularity-order)، ثبات (constant) و امنیت: یکی از ویژگی های اساسی جامعه شناسی امنیت، همانا توجه به نظم و امنیت، و تلاش برای حفظ و برقراری آن است. به عبارت دیگر، جامعه شناسی امنیت در جست و جوی و تعقیب نظم و ثبات است.

«نظم، همان مقوله ای است که توماس هابز T.Hobbes - پدر واقعی مکتب رئالیسم- فلسفه ی سیاسی خود را به هدف تأمین آن، پی ریخت. سؤال اصلی او این بود که چرا آدمیان، گرگ همدیگرند و در عرصه ی بین المللی، قانون جنگل حاکم است؟ به عقیده ی او، حرص و هراس، انگیزه ی اصلی زیاده خواهی آدمی است و لویاتان- دولت منطقه- می تواند نظم و امنیت از دست رفته را به این جامعه ی ناامن بازگرداند و نظم اجتماعی را علی رغم وجود کمیابی منابع، نفاق و تضاد - هر چند بطور نسبی- برقرار سازد. از این رو، جامعه شناسی- با موضوع امنیت و نظم- فاقد پشتوانه ی تئوریک نیست...» (نصری، ۱۳۸۱: ۱۱۸-۱۱۷).

بر این اساس، باید گفت که جامعه شناس امنیت، دغدغه ی نظم را دارد. از رویکرد جامعه شناسی امنیت، جامعه ای که خواهان امنیت است باید به درجه ای از نظم و ثبات دست یابد. البته زمانی می توان اذعان نمود که مبانی نظام اجتماعی یک جامعه و کشور، مستحکم است و از ساختار (social regularity) و انسجام (solidarity) خوبی برخوردار است و به عبارت دیگر، به لحاظ اجتماعی، نظام خوب و امنی برقرار است که اطمینان یابیم بین نظم اجتماعی و نظم سیاسی (political regularity) آن کشور یا جامعه، شکافی وجود دارد. متأسفانه در دنیای امروز، در بسیاری از کشورها؛ میان نظم سیاسی و نظم اجتماعی آنها، هماهنگی (consonance-harmony) وجود ندارد. از این رو، بدیهی است که امنیتی نیز وجود نداشته باشد. در صورتی که اگر در این جوامع، اجازه می دادند که دوشادوش نظم اجتماعی؛ نظم سیاسی نیز رشد کند و علاوه بر این اگر سعی می کردند تا از نظم و ثبات اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی، رابطه ای وجود داشته باشد؛ به یقین دیگر مشکل به نام ناامنی ایجاد نمی شد و جوامع بشری، به دوام و قوام واقعی خود دست می یافتند. با این تفصیل، برخی معتقدند که:

«جامعه به این دلیل فعلاً به شکلی موجود است که ثروتمندان (ثروتمندان) خواسته اند چنین باشد و نظم نسبی را برای حفظ منافع خود و به ضرب زور و تحمیل برقرار کرده اند. بنابر این ماهیت مبتنی بر تضاد و تحمیل جامعه، آن را ذاتاً نامتعادل می کند و نتیجه ی این عدم تعادل هم، اجتناب ناپذیر شدن تغییر اجتماعی و غیرممکن شدن حفظ رفع موجود در دراز مدت است. از این رویکرد، نظم موجود جوامع سرمایه داری عین نابهنجاری است» (سروستانی، ۱۳۸۲: ۳۹).

در حالی که در یک جامعه ی سامان یافته ی مبتنی بر اصول و موازین حقوقی و قانونی؛ وجود نظم و ثبات و امنیت اجتماعی، مهمترین عامل توسعه و رشد فرهنگی (cultural development)، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی به شمار می رود که بدون رعایت حقوق و آزادی های فردی، تحقق آن امکان پذیر نیست. از رویکرد جامعه شناسی امنیت، اگر افراد جامعه نسبت به رعایت حقوق خود مطمئن باشند، بالطبع نسبت به اجرای تکالیف و تعهدات خویش در مقابل جامعه نیز جدی خواهند بود. اما اگر حقوق و آزادی های فردی، مورد احترام قرار نگیرند؛ بیقین افراد جامعه نیز در مقابل خود را موظف به رعایت قوانین اجتماعی نخواهند دانست و در نتیجه نظام اجتماعی و نظم و ثبات و امنیت، مختل می شود.

«در یک جامعه ی رشد یافته، اولین وظیفه ی دولت و حکومت؛ حفظ حقوق و آزادی های فردی است. توسعه تنها در برگیرنده مفهومی اقتصادی نیست، بلکه مقدم بر آن، دارای مفهومی فرهنگی و حقوقی نیز می باشد. توسعه مبتنی بر وجود امنیت اجتماعی است و وجود امنیت اجتماعی نیز به تبع، به رعایت امنیت حقوقی و قضایی وابسته می باشد که اساس آن، امنیت حقوق فردی است. اگر رشد فرهنگی یک جامعه، زیر بنای توسعه ی آن کشور نباشد و بر آن اساس، امنیت اجتماعی، تحقق پیدا نکند؛ یک نظام حقوقی سازمان یافته ی پایدار نیز بوجود نخواهد آمد ... در نظام سازمان یافته، ضمانت اجرای رعایت حقوق و آزادی های فردی؛ احترام متقابل افراد جامعه به هنجارها و مقررات اجتماعی می باشد که این رابطه ی متقابل، تضمین کننده ی امنیت اجتماعی است. تجاوز به حقوق طرفین قرارداد اجتماعی، بهترین زمینه را جهت ایجاد تزلزل در امنیت و نظم اجتماعی فراهم می نماید که در یک نظام حقوقی منسجم، امکان وقوع چنین حالتی کم است و بطور کلی وجود ندارد»

(حبیب زاده، ۱۳۷۶: ۱۶۱).

بر این اساس، جامعه شناسی امنیت، به ارتباط بین فرد، جامعه و نظم اجتماعی؛ بسیار تأکید می ورزد و برای حفظ نظم موجود و جلوگیری از هرج و مرج، ناهمناوی، هنجار شکنی و قانون شکنی، معتقد است که رفتارهای افراد جامعه باید در مسیرهای مقبول خود قرار گیرد و گروه های حاکم بر جامعه نیز، قدرت خود را بر حفظ و نگهداری هنجارهای اجتماعی، متکی نمایند.

۲- دوام و قوام نظم و امنیت: از دیدگاه جامعه شناسی امنیت، قوام یک ملت به وجود نظام اجتماعی و حفظ، دوام و قوام این نظام و بطور کلی نظم و امنیت؛ به وجود وحدت ملی بستگی دارد. با عنایت بدین موضوع، می توان وحدت ملی ۱ را اشتراک همه ی افراد یک ملت در آمال و مقاصد خویش دانست، به گونه ای که به منزله ی مجموعه ی واحدی به شمار آیند. «وحدت و یگانگی در سطح گروه و یا واحدهای بزرگتر مانند ملت، بدین معناست که اعضای جامعه ی مزبور، فعالیت های گوناگون اجتماعی خود را در وابستگی، همبستگی و پیوند متقابل و در سمت و سوی رسیدن به اهداف مشترک انجام دهند. وحدت و یگانگی، زمانی تحقق واقعی می یابد که اعضای جامعه در جهت تحقق اهداف عام و مشترک جامعه با یکدیگر همکاری کرده و یکدیگر را تأیید و تقویت کنند. وفاق (consensus) و وحدت اجتماعی، بدین معناست که شهروندان و اعضای جامعه در هر کسوت و لباسی بطور عام به طور ارزش ها و اعتقادات مشترک، تفاهم و همکاری داشته باشند» (فرخجسته، ۱۳۸۰: ۱۳۵۲-۱۳۵۱).

آنچه مسلم است، این وحدت تا زمانی می تواند مستحکم و پایدار بماند که نظم و امنیت، دوام و قوام داشته باشد. این نکته ای غیر قابل کتمان است که وحدت ملی، مانع بروز طغیان ها، سرکشی ها، شورش ها، گستاخی ها و کینه توزی ها می گردد. با این وصف، تا زمانی که وحدت است، امنیت هم، هست.

گذار از شرایط نابسامان اجتماعی:

به راستی باید چگونه از این شرایط نامطلوب، نابسامان و بسیار سخت اجتماعی؛ گذر کرد؟ این پرسشی است که معمولاً محققان را بیش از حد، تحت تأثیر قرار می دهد و در واقع، آنان را در جهت پاسخگویی بدان و به عبارتی در تشخیص راهکارهای مناسب برای عبور از شرایط نابهنجار، دچار مشکل می سازد.

برخی از این صاحب نظران، در همین راستا، معقدند که:

«مردم عادی به دلیل ضعف بینش جامعه شناختی، قادر نیستند بین مشکلات خرد و حقیر خصوصی خویش و مسائل اجتماعی عام، تمیز قایل شوند. بنابراین وظیفه ی جامعه شناس این است که ریشه های ساختاری مسائل اساسی جامعه را که بخش قابل توجهی از مردم، به آنها مبتلا هستند و مانع از توسعه و خلاقیت و رشد استعدادهای آنان می شوند، با بینش تاریخی- تطبیقی و روش تجربی- عقلی دریابند و با ترویج بینش ها و یافته های جامعه شناسی، مردم را از موانع اساسی توسعه و تکامل حیات اجتماعی خویش، آگاه سازد و آنان را در ساختن تاریخ و تکامل بخشیدن به حیات اجتماعی خود، راهنمایی و یاری نمایند» (عبداللهی، ۱۳۸۰: ۲۰).

به یقین شناخت ویژگی های اساسی شرایط نابسامان اجتماعی و همچنین این که افراد جامعه، چه مسائل و معضلاتی راه عمده تلقی می نمایند، در جهت اتخاذ راهکارهایی مدون و مؤثر برای گذر از هر گونه شرایط و موقعیت های آشفتگی اجتماعی، می تواند قابل اعتنا باشد.

اما باید به خاطر داشت که در طرح مسائل اجتماعی، محقق نباید فقط بدین شناخت طرز تلقی افراد جامعه، اکتفا نماید. چرا که برای عبور از مشکلات اجتماعی جامعه و گذر از شرایط نابهنجار، باید اندیشمندان با استفاده از تخصص و تجربه ی خویش و با توجه به دیدگاه ها و روش های علمی، ضمن تحلیل و بررسی پیامدهای منفی شرایط نابسامان اجتماعی و ارزیابی مقدرات و محدودیت های موجود بر سر راه تحقق اهداف عام توسعه و پیشرفت جامعه به ریشه های عمیق تر و مسائل بنیادی تر دست یابند. بدین ترتیب است که این دسته از متفکران و محققان مسائل اجتماعی می توانند شرایط نابسامان اجتماعی را به خوبی درک و تمایز دهند که بالطبع تحلیل تبیین آنها به حل و رفع بسیاری از پیامدها کمک می کند.

آنچه مشخص است شرایط آنومیک، به علت عوامل گسترده ای ایجاد می گردد. عواملی که باید آنها را به طور همه جانبه و دقیق، مورد توجه و تغییر قرار داد. در غیر این صورت، نه تنها نمی توان از این شرایط، گذر کرد بلکه جامعه، از مرحله ی آنومی گذشته و دچار اضمحلال و به عبارتی، «فلج اجتماعی» کامل می شود. از این رو، شناخت و بررسی علل و عوامل موجد شرایط نابسامان اجتماعی، لازم و ضروری تلقی می گردد. اما این علل و عوامل پیدایی شرایط آنومیک کدامند؟

عوامل و زمینه های آنومی

ما در پاسخ، علل و عوامل مؤثر در ایجاد شرایط نابسامان اجتماعی را به شرح ذیل، تنظیم و تبیین می نماییم:

- ۱- امکان دستیابی به امکانات محدود می شود، نظام و ساختار پایدار نیازهای افراد جامعه، برهم می خورد و در نتیجه ی آن؛ شرایط آنومیک در جامعه پدیدار می گردد.
- ۲- رابطه ی متعادل بین اهداف اجتماعی- فرهنگی و طرق دستیابی به آنها، آسیب ببیند شرایط نابسامان اجتماعی حکمفرما می شود.
- ۳- احساس محرومیت نسبی یا احساس بی عدالتی نسبی، در جامعه، عمق و شدت یافت و همچنین فاصله ی میان انتظارات (یا احساس نیاز) و امکانات ارضای نیازی بیشتر شد؛ شرایط آنومیک نیز بوجود می آید.
- ۴- احساس نارضایتی از وضع موجود، فراگیر و دامنه دار گردد و در مجموع، قابل کنترل نباشد و عنان جامعه، از دست اداره کنندگان آن، خارج شود.
- ۵- اعتقادات دینی اعضای یک جامعه، سست باشد و به عبارتی، کنترل درونی افراد کاهش یابد.
- ۶- کنترل بیرونی قدرتمندی در جامعه، وجود داشته باشد و به تعبیری، میزان مجازات های افراد خاطی و همچنین احتمال کنترل و کشف رفتارهای انحرافی، کم و بی اثر باشد.
- ۷- میزان اعتماد اجتماعی متقابل میان افراد جامعه و مسؤولان، کاهش یابد و روز به روز کمرنگ تر گردد.

- ۸- فرد گرایی در جامعه، گسترش یابد و بر جمع گرایی غلبه نماید و در نتیجه، ملاحظات اجتماعی؛ با کاهش مواجه گردد.
- ۹- که ارزش های جامعه، دگرگون شود و قوانین، نقض گردند.
- ۱۰- که نظام اجتماعی، مختل گردد و کارهای نامشروع، هنجار تلقی گردند.
- ۱۱- که روابط اجتماعی، سست و شکننده شود.
- ۱۲- هنجارها و اخلاقیات جامعه، بی اعتبار شوند.
- ۱۳- در عرصه ی ناهمگون جوامع مدرن، رقابت های نابرابر شیوع یابند.
- ۱۴- افراد و گروه های محروم جامعه، به شیوه های خشن، تبهکاری و نابهنجار برای تأمین خواسته های مشروع و نامشروع خودی متوسل خود، می شوند.
- ۱۵- در جامعه پذیری افراد، اختلاف ایجاد گردد.
- ۱۶- اساس، پایه و انسجام اجتماعی، متزلزل شود.
- ۱۷- فرهنگ و اخلاق سنتی، در مقابل پدیده های مدرنیته، به شدت آسیب ببینند.
- ۱۸- شکاف طبقاتی در جوامع ایجاد گردد.
- ۱۹- افراد جامعه برای تأمین نیازهای رنگانگ یک زندگی مدرن، به سمت نوعی بی تفاوتی، از خود بیگانگی و سرگشتگی سوق داده می شوند.
- ۲۰- علقه های خانوادگی تضعیف می یابند و همدلی و همنوایی اجتماعی، تحلیل می روند.
- ۲۱- شتاب و سرعت برای بهره گیری هر چه بیشتر از زمان و فرصت ها؛ اخلاق فردی و اجتماعی را تحت الشعاع قرار دهد.
- ۲۲- اجتماع سنتی آرام، باثبات و بی دغدغه، تبدیل به جامعه ی مدرن پراشتها، بی ثبات و پراضطراب گردد. (میرزایی، ۱۳۸۰: ۱۴).
- در همین راستا، برخی از پژوهشگران در تحقیقات خود به عوامل مؤثر جانبی دیگر که در ایجاد شرایط نابسامان اجتماعی، دخیلند اشاره کرده اند که نظرات آنان را می توان به طور خلاصه، چنین بیان نمود:
- ۲۳- مهاجرت به شهر و گسترش شهرنشینی و همچنین تراکم جمعیت.
- ۲۴- فقر و بیکاری.
- ۲۵- مقایسه ی اجتماعی.
- ۲۶- بحران اقتصادی.
- ۲۷- نظام اجتماعی نابرابر.
- ۲۸- فقدان برخی از نهادهای تشکیلاتی مورد نیاز برای ایجاد پوشش همگانی نظام رفاه و تأمین اجتماعی و به عبارت دیگر، عدم بهبود کیفیت سطح زندگی افراد در جامعه.
- ۲۹- گسترش فقر و نداری در کنار انباشت ثروت و سرمایه در دست یک اقلیت ممتاز و ثروتمند.
- ۳۰- توزیع بسیار نامتعادل قدرت و درآمدها.
- در مورد عوامل زمینه ساز شرایط نابسامان اجتماعی، محقق به نام «لندیس» تأکید خود را بر چند جنبه می گذارد که عبارتند از:
- ۱- پشرفت های عظیم تکنولوژیک در قرن حاضر و در نتیجه انقلاب در حیطه ی خواستها و انتظارات.
- ۲- شتاب فزاینده ی شهرگرایی و شهرنشینی و مسأله ی تطبیق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مهاجران عظیم روستایی با زندگی شهری.
- ۳- گسترش وسایل ارتباط و حمل و نقل در سطح ملی و بین المللی و نتیجتاً تحول عظیم در جابه جایی و تماس.
- ۴- سیستم های ارزشی متعارض در دنیای پر ارتباط امروزی» (میرزایی، ۱۳۸۰: ۱۴).

نتیجه گیری:

از اساسی ترین نتایج حاصل از این تحقیق این است که، نابسامانی های اجتماعی؛ منابع اساسی و ارزش های محوری یک جامعه را مورد تهدید خود قرار می دهد و زیربنای اجتماعی و فرهنگی جامعه را در هم می ریزد و از موقعیت امنیت اجتماعی مستحکم، می کاهد. به هر حال آنچه آشکار به نظر می رسد این است که شرایط نابسامان اجتماعی، پیامدهای شومی را به دنبال دارد و ارزش ها و حتی کمالات مطلوب اکثریت آحاد جامعه را مورد تهدید قرار می دهد و تمام دستاوردها و سرمایه های اجتماعی را به چالش می کشاند. لکن، برای رفع و اصلاح و پیشگیری از آسیب ها، معضلات و نابسامانی های اجتماعی و ایجاد امنیت و ثبات اجتماعی در جامعه؛ ضرورت دارد به کارکردهای امنیتی جامعه شناسی امنیت توجه شود. تأمل در خصوص کارکردهای امنیتی جامعه شناسی امنیت، به الطبع می تواند عوامل پیونده دهنده ی اجتماعی را استوار تر سازد و بسیاری از عوامل تهدید کننده ی امنیت اجتماعی را ناکام نماید، همچنین باعث افزایش کیفیت زندگی افراد جامعه گردد.

در پاسخ به سؤال تحقیق به نظر می رسد مسأله ی شرایط نابسامانی اجتماعی، بسیار پیچیده است و راهکارهای موضعی و مقطعی، به هیچ وجه پاسخگو نبوده و نخواهد بود. بی تردید بدون داشتن طرحی جامع و همه جانبه، نمی توان از شرایط نابسامان و آشفته ی اجتماعی، گذر کرد. بر همین اساس، برای سامان دهی دوباره جامعه آنومیک، لازم است که پس از شناخت علمی تهدیدات - نابسامانی ها و ابتدا، اصول پیشگیری از پیامدهای مخرب شرایط نابسامان اجتماعی را رعایت کرد. یکی از نکات اصلی و اولیه در خصوص پیشگیری از این گونه پیامدها، درک شرایط نابسامان اجتماعی از سوی مسئولان و متولیان مسائل اجتماعی است. بر مسئولان و دست اندرکاران جامعه، لازم است که در جست و جوی تعادل دوباره میان عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، روانی، اقتصادی و امنیتی جامعه باشند.

باز شناسی ارزش های و هنجارهای اصیل جامعه، بازگشت به آنها، احساس ایمنی و اتکاء به قانون و ثبات سیاسی، اعتماد به بهره مندی از نظم و مقررات و موازین و حقوق اجتماعی، قرار گرفتن در تشکله ها و سازمان های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی و... همه و همه می تواند از دیگر اصول پیشگیرانه، تلقی شوند.

آنچه مشخص است برای گذر از شرایط نابسامان اجتماعی، ما نیاز به درک درستی از موقعیت اجتماعی و پیشگیری از معضلات را داریم تا عرصه ی لازم برای فعالیت های سالم و بهنجار افراد جامعه مهیا گردد.

پیشنهادهات

- با توجه بدین مطالب، بهترین راهکارها از رویکرد جامعه شناسی امنیت، عبارتند از:
- الف- ارتقای سطح زندگی افراد جامعه.
 - ب- افزایش کارایی توان بالقوه ی جامعه.
 - پ- افزایش امنیت و ثبات اجتماعی.
 - ت- کاهش محرومیت و نابرابری های اجتماعی.
 - ث- کاستن فقر در همه ی ابعاد آن.
 - ج- توزیع متعادل قدرت، درآمد و ثروت در جامعه.
 - چ- ایجاد یک محیط سالم فرهنگی- اجتماعی.
 - ح- جلب اعتماد اجتماعی.
 - خ- سالم سازی فضای فرهنگی- روانی جامعه.
 - د- استفاده از نیروهای بالقوه و سازنده جامعه.
 - ذ- جلب مشارکت های مردمی در تمامی ابعاد جامعه.
 - ر- رفع عوامل ناامنی و افزایش ضریب ایمنی جامعه.
 - ز- ترغیب و تحریک افراد جامعه برای احترام به قوانین اجتماعی.
 - ژ- تأکید بر توجه به ارزش ها و

منابع:

- افتخاری. اصغر، «جامعه شناسی امنیت؛ مؤلفه ها و ریشه های تاریخی»، فصلنامه ی: «راهبرد»، شماره ۲۶، زمستان ۱۳۸۱، تهران، ناشر: مرکز تحقیقات استراتژیک.
- اسنایدر، کریگ ای (۱۳۸۴)، «امنیت و استراتژی معاصر»، تهران: دانشکده فرماندهی و ستاد سپاه .
- باقی. عمادالدین، «ضریب امنیت». نشریه ی: «امنیت». سال اول، شماره سوم، دی ماه ۱۳۷۶، تهران، ناشر: وزارت کشور- حوزه معاونت امنیتی و انتظامی.
- بوزان، باری؛ الی، ویور؛ دو ویلد، پاپ (۱۳۸۶)، «چارچوبی تازه برای تحلیل امنیت»، ترجمه علیرضا طیب، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- خوش فر، غلامرضا، «امنیت و جامعه ی مدنی»، نشریه ی: «امنیت»، سال چهارم، شماره سیزدهم و چهاردهم، مرداد و شهریور ۱۳۷۹، تهران، ناشر: وزارت کشور - حوزه معاونت امنیتی و انتظامی.
- رفیع. حسین، «مشارکت سیاسی قانونمند: طرح مسالمت آمیز مطالبات، پرهیز از خشونت»، کتاب: «امنیت عمومی و وحدت ملی»، تهران، ناشر: معاونت امنیتی و انتظامی وزارت کشور، چاپ اول، زمستان ۱۳۸۰.
- رفیع پور. فرامرز (۱۳۷۸)، «آنومی یا آشفتگی اجتماعی»، تهران، ناشر: سروش، چاپ اول.
- شیخاوندی. داور (۱۳۷۹) «جامعه شناسی انحرافات»، مشهد، ناشر: مرنديز، زمستان، چاپ چهارم.
- عبداللهی. محمد، «طرح مسائل اجتماعی در ایران، اهداف و ضرورت ها، کتاب: «نامه انجمن جامعه شناسی ایران»، شماره ۳، سال ۱۳۸۰، چاپ اول، تهران، ناشر: مؤسسه نشر کلمه و انجمن جامعه شناسی ایران.
- عسگری. محمود، «مقدمه ای بر جامعه شناسی امنیت»، فصلنامه ی: «راهبرد»، شماره ۲۶، زمستان ۱۳۸۱، تهران، ناشر: مرکز تحقیقات استراتژیک.
- لرنی. منوچهر، «امنیت ملی و دفاع از ارزش ها»، تهران، ناشر: سازمان عقیدتی سیاسی ناجا، چاپ اول، بهار ۱۳۸۳.
- معیدفر. سعید، «نابسامانی های اجتماعی یا سازگاری عرفی»، کتاب: «نامه انجمن جامعه شناسی ایران»، شماره ۳، سال ۱۳۸۰، چاپ اول، تهران، ناشر: مؤسسه ی نشر کلمه انجمن جامعه شناسی ایران.
- میرزایی. محمد، «طرحی از مسائل اجتماعی با تأکید بر مسأله ی طلاق و روند تغییرات آن در ایران»، کتاب: «نامه انجمن جامعه شناسی ایران»، شماره ۴، سال ۱۳۸۰، چاپ اول، تهران، ناشر: مؤسسه ی نشر کلمه و انجمن جامعه شناسی ایران.
- نصری، قدیر (۱۳۹۰)، «درآمدی نظری بر امنیت جامعه ای (مفاهیم، مؤلفه ها و نظریه ها)»، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نصری، قدیر (زمستان ۱۳۸۱)، «مکتب کپنهاگ: مبانی نظری و موازین عملی»، فصلنامه مطالعات دفاعی و امنیتی، شماره ۳۳، صص ۵۸-۳۳.
- Waever, Ole. (2008) 'The Changing Agenda of Societal Security.' In Globalization and Environmental Challenges, Reconceptualizing Security in the 21st Century, Berlin: Springer Berlin Heidelberg.



-Saleh, Alam (Winter 2010),” Broadening the Concept of Security: Identity and Societal Security”, Geopolitics Quarterly, Volume: 6, No 4, p.p 228-241